ANA TUCICOV-BOGDAN

psihologie generală și psihologie socială

Editura didactică și pedagogică
București

Scanned with OKEN Scanner

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ANA TUCICOV-BOGDAN
Universitatea București

psihologie generală și psihologie socială

Vol. II

Editura didactică și pedagogică
București — 1973

Scanned with OKEN Scanner

Cuprins

Cap. I : ACTIVITĂȚILE INTELECTUALE ; NIVELUL CUNOAȘTERII LOGICE-ABSTRACTE ȘI ANTICIPAREA FIGURATIVĂ A REALITĂȚII 7

Imaginile mintale în cunoașterea realității 7
Activitatea imaginației 9
Procedee și modalități de prelucrare a impresiilor și de elaborare a imaginilor mintale noi 13
Caracteristicile gîndirii umane ; geneza lor 17
Factorii socio-culturali în structurarea gîndirii umane 22
Operațiile formale (logice) ale gîndirii 27
Structurile cognitive ale gîndirii individului 29
Activitățile intelectuale ale gîndirii (în plan general și în context specific psihosocial) 33
Înțelegerea 43
Rezolvarea individuală a problemelor 45
Aspecte ale rezolvării problemelor în grup 53
Creativitatea gîndirii și inteligența 57
Luarea deciziilor, strategiile raționale 65
Stil individual de gîndire 67
Fenomene de influențare a gîndirii umane 69

Cap. II : PROBLEMELE ÎNSUȘIRII EXPERIENȚEI UMANE ; ÎNVĂȚAREA (LEARNING) ; DEPRINDERILE ; PROCESELE MEMORIEI 72
Fenomenul socializării în evoluția individului uman 72
Învățarea (learning) ; tipuri și forme ale învățării umane 75
Analiza unor forme simple ale învățării 78
Teorii asupra învățării 80
Învățarea din punctul de vedere al psihologiei sociale 83
Formarea deprinderilor 84
Exercițiul și factorii de progres în însușirea deprinderilor 88
Fenomenele de transfer în învățarea umană 92
Relațiile dintre cunoștințe, priceperi și deprinderi 95
Starea de atenție în însușirea experienței umane ; proprietățile atenției individului 98
Procesele memoriei umane 103
Despre natura fenamenelor memoriei ; teorii asupra memoriei 106
Fenomenele memoriei de scurtă durată 111
Condiții și factori ai memoriei umane 113
Fenomenul uitării 120
Învățarea socială ; rolul factorilor culturali în memorie și în învățare 123

Scanned with OKEN Scanner

Cap. III : AFECTIVITATEA ȘI ACTIVITATEA UMANĂ 127
Caracteristicile generale ale afectivității individului ; categoriile de procese afective 127
Geneza afectivității umane ; teorii asupra afectivității 133
Semnificația emoțiilor umane, comportamentul afectiv și expresiile emoționale ale individului 138
Activitatea umană, afectivitatea și motivația ; geneza unor motive superioare 145
Motivație și afectivitate în desfășurarea activității umane 151
Interesele și convingerile 157
Motivele comportamentului social al individului ; motivarea de grup în desfășurarea activităților umane 159
Sentimentele și atitudinile 162
Opinia publică și atitudinile colective 169
Capacitatea de voință a individului 172
Actele involuntare și voluntare ; structura actului voluntar 174
Calitățile volitive ale individului ; efectele influențării lor în grup 184

Cap. IV : CONȚINUTUL ȘI COMPONENTELE STRUCTURALE ALE PERSONALITĂȚII 187
Conceptul de personalitate ; moduri de abordare și teorii asupra personalității 187
Componentele structurale ale personalității ; geneza lor 201
Aspectele temperamentale ale individului 205
Sistemul relațiilor caracteriale 215
Normele vieții sociale, statut și rol în realizarea personalității 222
Personalitatea și relațiile interpersonale 230
Aptitudinile în structura personalității 234
Inteligența umană ca aptitudine generală 239
Factorii social-istorici în apariția și dezvoltarea aptitudinilor umane 244
Personalitatea creatoare 247
Fenomenul de devianță în manifestarea personalității ; delincvența ca formă a comportamentului deviant 249

Cap. V : INDIVIDUL ÎN GRUP ; FENOMENELE DE GRUP ȘI PERSONALITATEA 259
Caracteristicile diferitelor grupări umane ; grupul din punct de vedere psihosocial 259
Caracteristicile psihosociale ale grupului mic 266
Individul în relație cu fenomenele de grup ; spiritul de grup și coeziunea grupului 280
Liderul și fenomenele de conducere 281
Literatura utilizată 287

Scanned with OKEN Scanner

Capitolul I

ACTIVITĂȚILE INTELECTUALE ; NIVELUL CUNOAȘTERII LOGICE-ABSTRACTE ȘI ANTICIPAREA FIGURATIVĂ A REALITĂȚII

IMAGINILE MINTALE ÎN CUNOAȘTEREA REALITĂȚII. ACTIVITATEA IMAGINAȚIEI. PROCEDEE ȘI MODALITĂȚI DE PRELUCRARE A IMPRESIILOR ȘI DE ELABORARE A IMAGINILOR MINTALE NOI. CARACTERISTICILE GÎNDIRII UMANE ; GENEZA LOR. FACTORII SOCIO-CULTURALI ÎN STRUCTURAREA GÎNDIRII UMANE. OPERAȚIILE FORMALE (LOGICE) ALE GÎNDIRII. STRUCTURALE COGNITIVE ALE GÎNDIRII INDIVIDULUI. ACTIVITĂȚILE INTELECTUALE ALE GÎNDIRII (ÎN PLAN GENERAL ȘI ÎN CONTEXT SPECIFIC PSIHOSOCIAL). ÎNȚELEGEREA. REZOLVAREA PROBLEMELOR LA NIVELUL GÎNDIRII INDIVIDULUI. ASPECTE ALE REZOLVĂRII PROBLEMELOR ÎN GRUP. CREATIVITATEA GÎNDIRII ȘI INTELIGENȚA. LUAREA DECIZIILOR. STRATEGIILE RAȚIONALE. STIL INDIVIDUAL DE GÎNDIRE. FENOMENE DE INFLUENȚARE A GÎNDIRII UMANE.

IMAGINILE MINTALE ÎN CUNOAȘTEREA REALITĂȚII

Conceptul de *imagine mintală,* în genere, se referă la tot ceea ce reținem în gîndire, într-o formă figurativă, de simbol sau abstractă și mult apropiată operației intelectuale, [1] despre obiectele, procesele și evenimentele realității.

După cum s-a putut constata încă de la analiza reprezentărilor senzoriale (capit. VI, vol. I), imaginile mintale diferă între ele, atît din punct de vedere structural, cît și genetic, dar mai ales în funcție de gradul de generalizare și de schematizare a informațiilor ce ne parvin din mediul înconjurător. În psihologie, aceasta a permis noi clasificări ale imaginilor, considerînd cu deosebire ponderea lor în diferite activități cognitive ale individului.

În acest fel, în funcție de nivelul proceselor de cunoaștere la care se realizează imaginile, noi avem : *imagini senzoriale,* iconice cum li se mai spune, de felul copiei obiectului (ca în cazul percepției sau a urmelor ei consecutive, imediate) și *imagini constructe mintale* ale obiectelor, pe care le obținem în urma acțiunii cu obiectele date sau prin proiectarea numai a unor asemenea acțiuni.

Două aspecte esențiale caracterizează aceste imagini-constructe : a) *aspectul figurativ,* plastic, care indică întotdeauna asupra unei constanțe structurale a obiectului redat în imagine ; și b) *aspectul operativ,* dinamic, exprimînd tendința spre modificare a imaginii, spre ajustare și organizare a informațiilor existente în contextul constructului mintal dat.

---

[1] Cf. Y. Castellan, *Initiation à la psychologie moderne,* Soc. d'Ed. d'Enseignement Supérieur, Paris, 1969, p. 204—205.

Scanned with OKEN Scanner

Cu toate că, în imagine aspectul figurativ cu cel operativ s-ar părea că se exclud, în sensul că imaginea plastică, intuitiv conturată tinde spre constanță și este deci mai puțin supusă dinamicii operatorii, în realitate ambele tendințe se interpătrund și se completează reciproc. Ele evoluează în mod continuu și contradictoriu ; de la polul cel mai figurativ al gîndirii și pînă la exigențele unei înalte operativități raționale, abstracte. Și invers : de la nivelul unor forme și categorii abstracte spre cele mai intuitive imagini plastice ; încît, dacă ne-am închipui drumul unei asemenea mișcări, acesta (după Y. Castellan) ar trebui redat printr-o axă dublă, în felul :

\+ figurativ ⟷ − figurativ (și totodată)

— operativ ⟷ + operativ, fără ca vreunul din aspecte să lipsească vreodată.

Apreciate din punct de vedere structural, imaginile mintale pot fi : *reproductive,* cele care evocă obiectele și evenimentele pe care le-am cunoscut ; și *imagini anticipative,* care redau, în baza unei imaginări prealabile, procesele și fenomenele ce urmează abia să se producă și pe care nu le-am perceput încă. La rîndul lor, imaginile reproductive sînt de trei categorii : *statice, cinetice* și de *transformare* (după cum evocă obiecte imobile, procese în desfășurare, ori fazele modificării acestora). La fel și imaginile anticipative pot fi cinetice sau de transformare. De asemenea, se pot reda în imagini etapele transformatoare ale obiectului sau numai produsul transformat. Cercetări mai recente preconizează o ierarhie structurală a imaginilor, care ar corespunde unor stadii genetice ale psihicului uman, dar asupra cărora nu există încă suficiente date precise [1].

Ceea ce se cunoaște sigur este că imaginile mintale formează sursa capitală a activității gîndirii și a imaginației [2]. Într-adevăr, generate în mod continuu de interacțiunea noastră obiectivă cu lumea înconjurătoare, imaginile mintale se interpun parcă între noile stimulări și răspunsuri, mediind, în sensul cel mai larg al cuvîntului, cunoașterea realității. Așa se face că, noi nu putem înțelege și percepe ceva decît în măsura în care dispunem de elemente anticipatoare, decît în măsura în care ne putem imagina și contura o idee măcar despre evenimentul ori fenomenul dat.

---

[1] Combinînd criteriile de mai sus între ele, J. Piaget distinge, în continuare, mai multe categorii de imagini, intermediare ; a se vedea în acest sens : P. Fraisse, J. Piaget — *Traité de psychologie expérimentale,* vol. VII, capit. : Les images mentales. PUF, Paris, 1963, p. 83 și următoarele.

[2] Mai mult, într-un studiu recent M. Bejat stabilește pentru unele imagini mintale și grafice importante funcții euristice, în : *The role of the image in problem—solving,* Rev. Roum. Sc. Sociales, Psychologie, nr. 2/1972.

Scanned with OKEN Scanner

Depășind momentul anticipării în cunoaștere, imaginile mintale servesc ca mod de interiorizare psihică, de *asimilare subiectivă*, cum se exprimă J. Piaget, a noilor informații, evenimente și acțiuni trăite nemijlocit de individ.

Două condiții fundamentale stau la baza realizării imaginilor mintale : o condiție *neurofuncțională*, de sintetizare a conexiunilor nervoase la nivelul lobului temporal în creier, unde se pare că funcționează niște mecanisme selective, de *flash-back*, care ar reactualiza și integra înregistrările trecute, dar despre care procese nervoase există încă prea puține date științific demonstrate ; și *condiția motrică*, de acțiune efectivă cu obiectul, în baza căreia se structurează schema motorie a imaginii date și care se reproduce apoi, ori de cîte ori actualizăm imaginea. La aceasta trebuie adăugate și microkinesteziile care însoțesc orice proces cognitiv, inclusiv elaborarea oricărei imagini mintale. De exemplu, mișcările oculare care însoțesc imaginile noastre vizuale ; apoi, micromișcările labiale de la citirea în gînd, cînd se evocă doar imaginile acustice și grafice ale cuvintelor ; schițarea posturală a direcției cînd scrutăm viitorul ; modificările emoționale la evocarea unor situații afectogene.

Toate acestea dovedesc în plus că imaginile noastre mintale nu sînt simple fotografii ale obiectelor și evenimentelor realității ; că ele sînt forme active de evocare a unor informații, impresii și trăiri, formînd astfel, fondul mintal complex al proceselor cognitive superioare. Dovada certă a unui asemenea activism mintal sînt și procesele de imaginație.

ACTIVITATEA IMAGINAȚIEI

Posibilitatea de combinare a imaginilor mintale, de contopire a lor în structuri adaptative noi ori în forme plăsmuite, cu totul originale, aparține în exclusivitate omului. Această activitate de prelucrare personală a informațiilor, de îmbinare a lor specifică în diverse structuri mintale și de creare a noi imagini o numim *imaginație*.

Față de capacitatea memoriei umane, care constă în fixarea și evocarea cît mai fidelă a experienței anterior trăite de individ, imaginația se caracterizează prin *transformare*, prin *restructurare* și *creare* de imagini mintale, de noi combinații de impresii și idei. Așa, de pildă, citind despre zborul unei nave cosmice în lună, ne putem imagina desprinderea fiecărei trepte de lansare a rachetei, punerea în funcțiune a modulului lunar, poziția cosmonauților în navă etc.

Scanned with OKEN Scanner

Ori, după natura și aspectele unor produse industriale, ne imaginăm condițiile tehnice și materiale în care oamenii produc, nivelul de calificare al producătorilor, răspunderea lor materială și morală pentru produsul dat. Tot astfel, cunoscînd unele realități sociale prezente, ne putem schița, în plan mintal, șirul evenimentelor sociale ce se vor desfășura în viitor. Cu deosebire, despre imaginația oamenilor societății contemporane se afirmă că, ea este o continuă transformare în plan mintal a realității pe care ei o cunosc și în care practic acționează. Îmbinarea specifică a impresiilor senzoriale cu generalizările logice abstracte și orientarea spre viitor sînt trăsături caracteristice imaginației omului modern.

Este important de reținut faptul că informațiile de care ne folosim în procesul imaginării, impresiile și datele pe care le includem, trec neapărat printr-o prelucrare subiectivă proprie fiecăruia ; ele se îmbină întotdeauna într-o formulă personală, specifică celui care imaginează. Așa se face, că unul și același subiect literar, temă picturală, ori problemă științifică, întrunește o diversitate de variante sub raportul elaborării spirituale și deci, imaginative.

De regulă, însă, imaginile nou elaborate, proiectele schițate mintal și anticipările acțiunilor, le subordonăm unor idei diriguitoare și legături raționale, în concordanță cu exigențele majore ale realității. Chiar cele mai fantastice plăsmuiri ale minții umane s-au construit din informații și impresii care reflectă elemente real existente, fapte și evenimente efectiv trăite de oameni. Imaginile, de pildă, a binelui și a răului, a vieții și a morții, la diferite popoare, ori ale ființelor divine, din cadrul diverselor religii se referă în fond la însușiri, aspecte și forțe existente în natură sau proprii oamenilor. Sirenele, nimfele, centaurii din mitologia greacă sînt configurări imaginare care îmbină fragmente de impresii reale despre aripi, capete de animale, înfățișări și virtuți omenești. Trinitatea și ierarhia divinităților cerești, arată L. Feuerbach, omul și le-a imaginat după relațiile și ierarhia socială de pe pămînt [1]. Figuri ale basmului românesc, ca „Setilă", „Gerilă" ori „Statu-Palmă-Barbă-Cot" sînt construcții mintale deosebit de sugestive, bazate pe relevarea și exagerarea conștientă a unor însușiri fizice și morale ale oamenilor.

În funcție de sarcina cognitivă pusă individului, procesele imaginației sale se desfășoară fie în direcția unor reconstituiri plastice a evenimentelor și fenomenelor descrise și sugerate — ceea ce s-a convenit să se numească *imaginație reproductivă* ; fie în direcția producerii unor imagini și combinații noi, originale, ceea ce s-a numit *imaginație creatoare*. Amîndouă sînt forme active ale imaginației ;

[1] L. Feuerbach, *Esența creștinismului*, Ed. Științifică, București, 1961.

Scanned with OKEN Scanner

prima fiind solicitată cu deosebire în procesul de învățămînt, la studierea mai ales a științelor naturale, a datelor istorice și geografice, în însușirea unor roluri sociale etc. ; în timp ce cu forma imaginației creatoare ne întîlnim în cele mai diverse activități umane, ca : procesul muncii productive, interpretarea și creația artistică, activitatea tehnică, investigația științifică, jocul și activitățile de divertisment, precum și diferite acțiuni practice curente. Imaginația reproductivă și creatoare se îmbină în cele mai diverse feluri, potrivit structurii activităților desfășurate.

Rolul și însemnătatea proceselor imaginației în viața și activitatea omului sînt imense. Cu ajutorul lor ne proiectăm scopul acțiunilor voite și premeditate, ne elaborăm planul mintal al acțiunilor, stabilim ipotezele de lucru și de investigație științifică, ne formulăm aspirațiile și idealul, sistematizăm informațiile, impresiile și cunoștințele. „În zadar se crede — arăta V. I. Lenin — că imaginația este necesară exclusiv poetului ; este o prejudecată grosolană ; imaginația este necesară chiar în matematică ; descoperirea calculului diferențial și integral nu ar fi fost posibilă fără fantezie“ [1].Corelarea datelor obiective ale analizelor de laborator ale bolnavului cu simptomele bolii și cu relatările pacientului, în vederea precizării diagnosticului, este prin excelență o sinteză a imaginației creatoare a medicului experimentat în a pune diagnosticul medical.

Una din formele active ale imaginației este și *visul,* realizat în starea de veghe a individului și care constă în imaginarea unor perspective, a unor proiecte și planuri realizabile în viitor. Fenomenul visării active caracterizează, în genere, tineretul. El poate cuprinde, în anumite condiții, largi colectivități umane, cu deosebire în etapele de ascensiune a societății, de transformări revoluționare. Visurile indivizilor societății în plină dezvoltare sînt mobilizatoare și pline de avînt ; ele stimulează personalitățile spre acțiuni curajoase.

Visul din timpul somnului, ca și *reveria,* care este un fel de visare evazivă, în condiții de veghe, sînt forme de imaginație pasive. În primul caz, avem de-a face cu o îmbinare haotică ori stereotipă a imaginilor evocate în somn, prin acțiunea unor stimuli externi sau interni. În cel de al doilea caz — al reveriei deci — individul își canalizează închipuirile în direcția unor aspirații și planuri fanteziste, desprinse de problemele reale ale vieții, ca și de cunoașterea științifică a realității. Adeseori, tendința spre reverie la adolescenți apare ca efect al unei educații nerealiste sau ca urmare a influenței unor factori culturali din mediul înconjurător. Un fapt tipic de re-

---

1 V. I. Lenin — *Opere,* vol. 33, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 309.

Scanned with OKEN Scanner

verie îl întîlnim descris în următorul fragment al Scrisorii a II-a a lui M. Eminescu :

„Ameţiţi de limbe moarte, de planeţi, de colbul şcolii
Confundam pe bietul dascăl cu un crai mîncat de molii
Şi privind păienjenişul din tavan, de pe pilaştri,
Ascultam pe craiul Ramses şi visam la ochi albaştri.
Şi pe margini de caiete scriam versuri dulci, de pildă
Către vreo trandafirie şi sălbatică Clotildă.
Îmi plutea pe dinainte cu al timpului amestic
Ba un soare, ba un rege, ba alt animal domestic.
Scîrţiierea de condee dădea farmec astei linişti,
Vedeam valuri verzi de grîne, undoiarea unei inişti,
Capul greu cădea pe bancă, păreau toate-n infinit ;
Cînd suna ... ştiam că Ramses trebuia să fi murit".

În genere, stările de reverie sînt puţin productive, pentru individ ; ele îl izolează de problemele actuale, majore, ale vieţii, îngreunînd astfel, integrarea sa psihologică şi socială în colectivitate. Dezvoltată pînă la extremă, reveria creează o predilecţie spre evadare, o dezangajare fantezistă, care, devenind obsesivă, duce la ruperea individului de realitate.

Nu formele pasive însă ale imaginaţiei ne interesează în realizarea cunoaşterii realităţii. Dimpotrivă, cele mai importante, din acest punct de vedere, sînt formele ei active, procesele de imaginare intenţionată şi voluntară şi care sînt strîns legate de activitatea gîndirii şi a limbajului. Pe drept cuvînt afirma L. S. Vîgotski, „imaginaţia trebuie considerată ca o formă mult mai complexă a activităţii psihice" [1] ; ea fiind în fapt „o combinaţie a mai multor funcţii psihice, un *sistem psihic*, cum numea L. S. Vîgotski, cu legături interfuncţionale şi cu relaţii dominante în interiorul său" [2].

Este profund greşită teza după care procesele imaginaţiei constituie forma primară, *subconştientă* (S. Freud) a psihicului, de unde ulterior ar deriva gîndirea, libertatea voinţei etc. Cercetările asupra genezei imaginaţiei şi a gîndirii realiste la copil dovedesc o strînsă întrepătrundere a acestor procese, prin excelenţă conştiente. Ele amîndouă sînt direct condiţionate de dezvoltarea limbajului căci, la cei mai mulţi copii la care vorbirea întîrzie sau se dezvoltă defectuos ori chiar anormal — cazul copiilor surzi de la naştere, care rămîn şi muţi — se manifestă şi o imaginaţie foarte rudimentară sau total deficitară.

De asemenea, în cazuri de afazie, la indivizii suferinzi de pierderea capacităţii vorbirii şi a sensului cuvintelor, se constată o scădere

[1] L. S. Vîgotski — *Opere psihologice alese*, vol. I, E.D.P., Bucureşti, 1971, p. 252.
[2] Ibidem.

Scanned with OKEN Scanner

totală, pînă la zero, a imaginației lor. Ca urmare, ei nu sînt în stare să repete ceva sau să inventeze ceva în afara impresiilor nemijlocite pe care le au în raport cu realitatea. Chiar și atunci cînd tulburările verbale nu anulează complet posibilitatea pronunțării cuvintelor și subiecții pot reproduce cuvinte, ei nu reușesc să exprime ceva intenționat fictiv, contradictoriu — de pildă, să admită să spună „zăpadă neagră", dacă privesc afară și au impresia reală a zăpezii albe ; sau, să numească convențional creionul galben pe care îl au în fața ochilor, drept „creion albastru".

Toate aceste fapte dovedesc importanța esențială a limbajului în detașarea mintală a individului de impresiile sale nemijlocit trăite, și deci, funcția substitutivă a cuvintelor în organizarea planului mintal imaginativ. Activitatea creației învederează cel mai mult unitatea indestructibilă dintre imaginație, gîndire și limbaj. Pe fondul acestei interacțiuni unitare apare și libertatea de a voi a individului, de a admite ficțiunea mintală și de a substitui elementele realității, de a presupune și anticipa ceva diferit de impresiile nemijlocit-prezente.

PROCEDEE ȘI MODALITĂȚI DE PRELUCRARE A IMPRESIILOR ȘI DE ELABORARE A IMAGINILOR MINTALE NOI.

Ceea ce caracterizează în esență activitatea de creație, în orice domeniu — fie literar, tehnic, ori teoretic-științific — este elaborarea de imagini și constituirea lor în sisteme și structuri complexe, intercorelate și interdependente. Se cunosc variate procedee și multiple moduri de organizare a informațiilor în imagini mintale ; tot așa, cum există și diverse forme de obiectivare și de exprimare la individ a produselor imaginației sale. Dintre acestea mai importante sînt :

Combinarea de elemente într-un tot unitar, într-o configurație specifică. Procedeul este folosit atît în tehnică și știință, cît și în artă, literatură, poezie. Astfel, din imaginile unor linii, puncte, figuri geometrice se combină cele mai diverse figuri decorative ori structuri arhitecturale. De asemenea, combinațiile de cuvinte pot alcătui alegorii, structuri metaforice și un bogat limbaj figurat.

Combinarea mintală de elemente și imagini nu se reduce la o juxtapunere mecanică a lor ; dimpotrivă, componentele combinației sînt în interacțiune, iar fiecare parte componentă capătă noi valori și funcții în cadrul întregului organizat. Așa se face, că unele și aceleași elemente în diferite combinații imaginate capătă aspecte și

Scanned with OKEN Scanner

valențe de interinfluență deosebite. Să comparăm, de exemplu, imaginea structurii unor cristale de grafit cu imaginea, să zicem, a diamantului, în care se combină aceleași elemente, atomii de carbon (fig. 1).

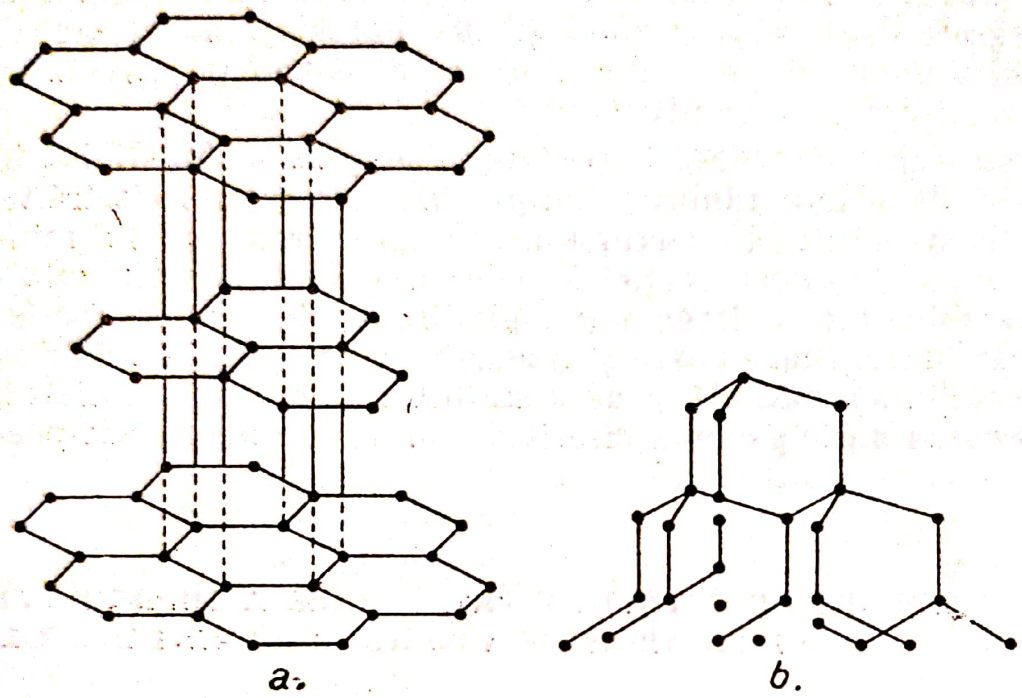


Fig. 1. Structura cristalelor — a) grafit, b) diamant.

Combinarea, este un procedeu de sinteză inteligibilă, creatoare, prin care pătrundem dependențele și interrelațiile de sistem ale elementelor. Ca procedeu imaginativ, combinarea intervine fie în mod spontan, la intuirea unor stimuli ambigui și situații polivalente, ca în cazul contemplării unor nori în mișcare pe cer sau al descifrării unor desene de gheață de pe geamul aburit al camerii, în timpul iernii etc., fie în mod intenționat în compozițiile noastre creatoare, de toate genurile.

Aglutinarea constă în unirea într-o imagine nouă a părților distincte ale imaginilor unor obiecte sau viețuitoare cunoscute, fără ca segmentele integrate noii structuri să-și piardă identitatea de origine. De exemplu, imaginea sfinxului din arta antică păstrează în unitatea sa corpul de leu asociat cu un cap de om, ori mai nou în tehnică, *tancul amfibie* a apărut ca rezultat al aglutinării unor elemente care simbolizează tancul cu părți de luntre, ceea ce a permis deplasarea pe apă a noii mașini realizate. Boul înaripat, de asemenea din palatul lui Sargon rege al Asiriei (Fig. 2) prezintă o

Scanned with OKEN Scanner

Fig. 2. Boul înaripat din palatul lui Sargon (imagine cu triplă aglutinare).

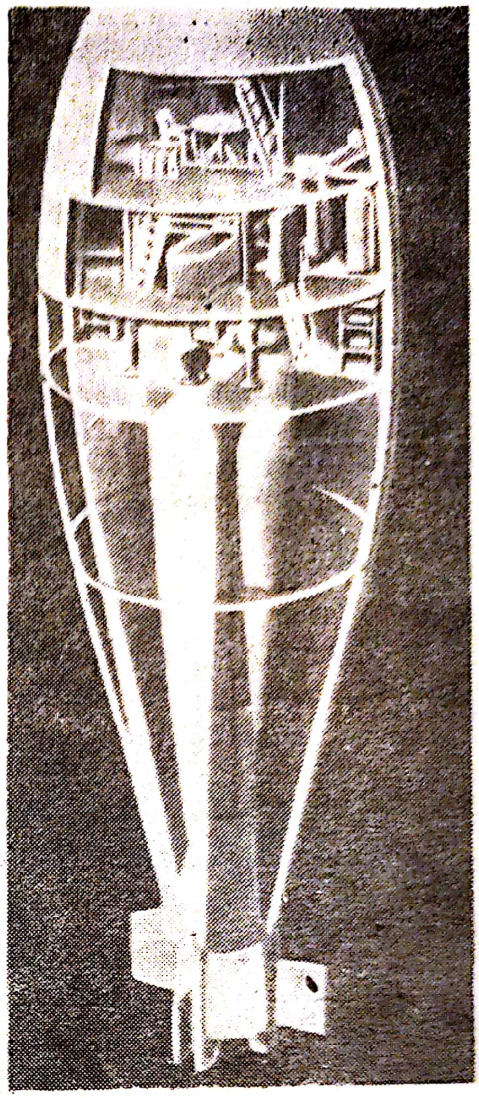


Fig. 4. Modelul navei cosmice imaginate de K. E. Țiolkovski

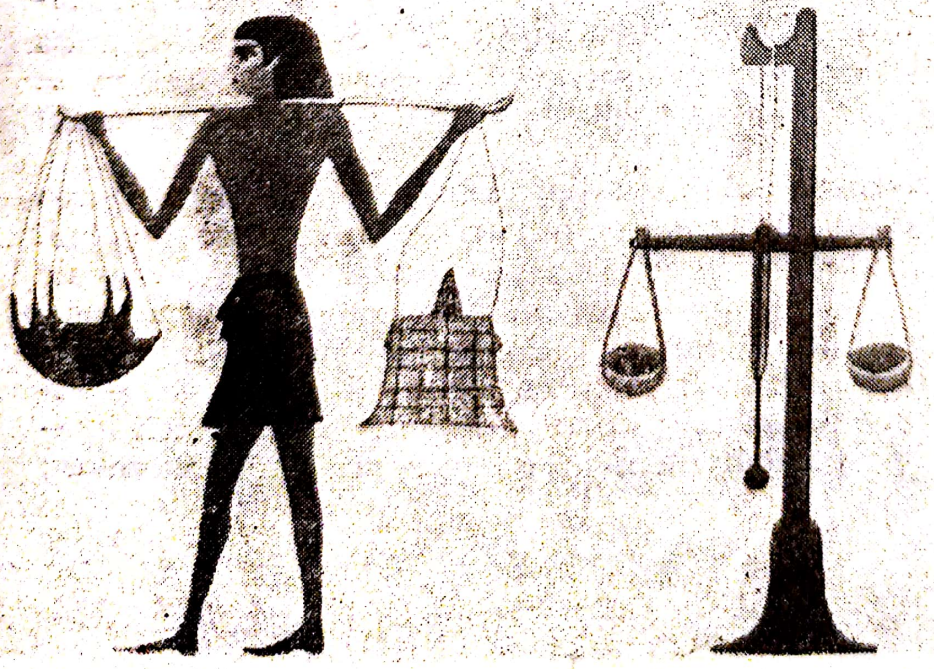


Fig. 3. Dispozitive tehnice imaginate în Egiptul antic.

Scanned with OKEN Scanner

triplă aglutinare. În tehnica celor mai vechi timpuri și pînă în zilele noastre s-au folosit și se folosesc variate modalități de combinare a imaginilor și de alcătuire a unor structuri intuitive noi (Fig. 3 și Fig. 4, de pildă).

Accentuarea și diminuarea sînt modalități de prelucrare a impresiilor determinate psihosocial la individ, fiind generate de nevoia de intercomunicare a persoanelor, ca și de anumite stereotipii culturale din colectivitate. Accentuăm în imagine, de regulă, aspectele pe care le ridiculizăm, însușiri și fapte caricaturale ori elementele semnificative și importante dintr-o situație, pe care le dorim extinse sau ceea ce ne afectează în mod deosebit. Diminuarea, în mod paradoxal, acționează tot în direcția obținerii unor efecte mărite. De pildă, dacă spunem că cineva are în glas „clopoței" de argint, sau că are „mijlocel" de trestie, noi accentuăm — în imagine — gingășia și suplețea acelei persoane. De regulă, am obișnuit să asociem ideii de om deștept imaginea unei frunți proeminente, late ; iar inteligența redusă și lipsa de orizont în cunoaștere le asociem cu imaginea frunții înguste, ambele procedee fiind niște accentuări.

La accentuarea imaginilor mai putem proceda fie prin *repetiție* și *multiplicare* a aceloraşi elemente și impresii, fie prin *exagerare* (prin hiperbolă), ca de pildă, în versurile :

„Bătrîn ca vremea stîlp rămas,

Născut cu lumea într-un ceas" ... (G. Coșbuc), fie prin *tipizare*.

Procedeul tipizării constă în prelucrarea sintetică a imaginilor și în elaborarea de reprezentări noi, bazate pe o analiză amplă a însușirilor esențiale din fenomene. Imaginea tipică, fie că este artistică-literară, ori tehnică, reprezintă un rezultat al generalizării trăsăturilor caracteristice și comune unei categorii de fenomene. Calea formării unor imagini tipice este deosebit de complexă. Ea presupune, în primul rînd, o bogăție de reprezentări, de subtile și minuțioase observații, putere de abstractizare, sintetizare și individualizare a impresiilor într-o formă nouă, *tipică*. Pe drept cuvînt, arăta Lermontov, că eroul Peciorin este un *portret, dar un portret nu al unui singur om ; ci portretul compus din viciile întregii generații din acea vreme.*

O seamă de procedee ale imaginației privesc însăși organizarea interioară a informațiilor în imagine sau în complexul de imagini. Dintre acestea sînt : *substituția*, prin care înlocuim elementele reale cu cele fictive, ca în jocul infantil, ori cu date convenite și admise, ca atare, pînă la un anume punct al raționamentelor noastre ; apoi, *omisiunea*, în cadrul căreia în mod intenționat eliminăm unele aspecte din imagine și nu ținem cont de ele ; *diviziunea* structurii imaginii, în sectoare și compartimene ; *inversarea* componentelor ;

Scanned with OKEN Scanner

transpoziția, rearanjarea și modificarea formei ; *ajustarea* imaginii ; *restructurarea.*

Aceste procedee sînt folosite în cele mai diferite activități cognitive și practice ale individului ; ele implică larg operațiile intelectului și procese de gîndire.

Sub raportul adecvării lor la realitate, imaginile nou create pot fi : *mistico-religioase, de basm-fantastice, științifico-fantastice* și *realist-științifice.* Importante pentru cunoașterea realității sînt ultimele două categorii, cu deosebire imaginile științifice elaborate și structurate în funcție de anumiți invarianți [1] obiectivi.

În condițiile solicitării contemporane a capacităților creatoare ale individului interesează, la modul cel mai înalt, unele forme mai speciale ale imaginației sale, ca : *imaginarea spațială, imaginația constructiv-tehnică, viziunea în perspectiva social-umană a realității.*

Toate formele intenționate ale imaginației se cultivă și se dezvoltă *în* și *prin* activitatea pe care o desfășoară individul : ele îi determină — la un moment dat — *o atitudine activă de a imagina* în raport cu cerințele realității și cu disponibilul de informații și cunoștințe pe care le deține, într-un domeniu de activitate sau altul.

CARACTERISTICILE GÎNDIRII UMANE ; GENEZA LOR

Mai mult decît un proces psihic, gîndirea umană constituie o activitate *cognitivă complexă,* un adevărat ansamblu de acțiuni și operații mintale, de *activități intelectuale,* cu următoarele caracteristici și aspecte :

Caracterul cunoașterii mijlocite și generalizate a realității. Față de senzații și percepții, procese prin care reușim să cunoaștem aspectele concrete și aparente ale lucrurilor, înfățișarea lor exterioară, așa cum se adresează acestea direct simțurilor noastre, cu ajutorul gîndirii operăm *mediat,* prelucrînd rațional informațiile și dezvăluind legăturile interioare, ascunse, ale obiectelor și fenomenelor realității. Medierea cunoașterii în gîndire se realizează printr-o seamă de operații intelectuale, prin scheme mintale și verigi logice, structurate social-istoric în creierul uman. Gîndirea, după cum preciza F. Engels, reprezintă reflectarea sintetică a istoriei acțiunilor practice ale oa-

[1] Se consideră invarianți ai obiectelor sau fenomenelor acele elemente și raporturi dintre ele, care rămîn neschimbate în obiect, chiar dacă condițiile de desfășurare a acestuia se schimbă ; de pildă, raportul dintre laturi și unghiuri într-un triunghi, care rămîne același, orice schimbări am opera în poziția triunghiului, sau în dimensiunea ariei sale.

Scanned with OKEN Scanner

menilor [1]. Pe măsura dezvoltării limbajului activitatea gîndirii se instrumentează cu noi mijloace de operare — simbolurile verbale şi structura gramaticală a limbii, mediatori supremi pentru cunoaşterea logică-abstractă a realităţii.

Prin urmare : (a) mersul în circuit lung, ocolit ; (b) medierea prin instrumentare social-umană, prin scheme şi modele mintale şi (c) modalitatea operării cu simboluri generale şi abstracte caracterizează în principal gîndirea umană.

Gîndirea individului descrie întotdeauna un drum ocolit ; cu gîndul pătrundem acolo unde percepţiile şi imaginile mintale nu sînt suficiente, ori sînt chiar imposibile. Nimeni n-a perceput razele infraroşii sau ultrasunetele din realitate, a căror efecte totuşi sînt cunoscute în mod ştiinţific, captate şi folosite în practica umană ; distanţa apoi, de la pămînt la soare, pe care încă nimeni n-a parcurs-o, o apreciem în mii de ani lumină (cunoscută fiind viteza luminii, 3 000 km/sec.) ; relaţia de rudenie, *Ion frate cu Petru,* nicicum nu-i sesizabilă decît prin intermediul unui raţionament — dacă avem informaţia certă că şi Ion şi Petru descind măcar din unul şi acelaşi părinte. Procesele gîndirii sînt mediate de întregul echipament al cunoştinţelor şi experienţei umane însuşite de individ. Aşa putem gîndi despre evoluţia speciilor în natură, despre formarea planetei terestre, despre plămădirea poporului român etc.

Totodată, gîndirea umană se distinge prin *generalizare intelectuală* ; o generalizare mintală, de extragere a esenţialului din obiectele şi fenomenele realităţii şi extinderea generalului astfel elaborat, asupra tuturor evenimentelor şi obiectelor particulare de acelaşi fel. Cunoaşterea raţională este prin excelenţă o cunoaştere generalizată noţional, o cunoaştere prin categorii, raportări mintale şi concepte. Astfel, operînd cu noţiunile de „carte", „proces social", „întrecere în producţie" etc., noi n-avem în vedere însuşirile particulare şi aparente ale acestor realităţi, aspectele sensibile şi imediate anume ale unei cărţi, sau modificări sociale, ci structura generală a lor, elementele lor esenţiale, proprii întregii categorii a obiectelor şi evenimentelor date, legitatea lor.

Fenomenul generalizării îl întîlnim pe diferite trepte ale psihicului uman ; el este propriu şi reacţiilor reflex-condiţionate elementare, aşa cum s-a constatat aceasta în cadrul condiţionării clasice-pavloviene, precum şi la nivelul altor comportamente dobîndite. În cadrul proceselor senzoriale, avem fenomenul generalizării per-

[1] F. Engels, *Domnul Eugen Dühring revoluţionează ştiinţa* (Anti-Dühring) Edit. politică, Bucureşti, 1966.

Scanned with OKEN Scanner

ceptuale ; apoi, generalizarea intuitivă în imaginile mintale de un anume nivel.

Generalizarea în gîndire se efectuează neapărat *prin abstracţie intelectuală*. Trecerea de la obiectul concret la forma lui mintal generalizată nu se produce direct, ci prin inducţie logică, prin formularea obligatorie a unor propoziţii despre obiect ; ea este o generalizare noţională şi, deci, abstractă.

Un rol deosebit în desprinderea relaţiilor esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor realităţii îl au semnalele verbale, cuvintele. Ele sînt purtătoare de semnificaţii şi condensează în conţinutul lor informaţii generalizate. *Orice cuvînt exprimă*, — arăta V. I. Lenin, — *o generalizare în cunoaştere*. Tocmai, prin calitatea lor de simbol abstract al lucrurilor, cuvintele, ca şi propoziţiile verbale sînt şi verigi generalizatoare ale experienţei pe care o parcurge individul cu lucrurile.

De o calitate şi forţă generalizatoare excepţională sînt structurile cognitive ale intelectului. După cum demonstrează cercetările de epistemologie genetică ale lui J. Piaget, o structură operaţională, nou şi adecvat elaborată într-un subsistem al gîndirii, se extinde şi se generalizează eficient asupra întregului sistem. Practic, noi constatăm, că dacă, ne-am însuşit modul de abordare şi de rezolvare a unor probleme matematice pe cale algebrică, extindem şi generalizăm modul de operaţii la toate celelalte probleme pe care în chip obişnuit le rezolvam doar aritmetic. De acesenea, dacă ne-am elaborat realmente un sistem de analiză şi înţelegere materialist-dialectică a unor realităţi, nu mai recurgem la elaborarea lor trunchiată, metafizică. Astfel de generalizări formează la individ adevărate trebuinţe epistemice, reale nevoi de cunoaştere, incompatibile cu fenomenele de disonanţă cognitivă.

Caracterul discursiv, operaţional şi formal-logic al gîndirii. În opoziţie cu activitatea intuitivă, activitatea gîndirii este discursivă, în desfăşurare ascendentă, complex organizată, într-o succesiune continuă de operaţii şi confruntări mintale, de efectuări de raţionamente, de sudări şi desfaceri a elementelor informaţionale. În acelaşi timp, gîndirea umană este operativă, individul făcînd uz de ea ori de cîte ori se ivesc dificultăţi în adaptare, ori de cîte ori habitudinile formate sau şabloanele elaborate anterior nu sînt suficiente.

Pentru schimbările simple din mediu, pentru care sînt suficiente răspunsurile instinctive ori unele cunoştinţe şi soluţii de-a gata preluate, nu e nevoie de un efort special de gîndire. În cazul situaţiilor problemă însă, cînd se ivesc noi dificultăţi, discursul raţional devine indispensabil. Prin acte de gîndire ne angajăm în direcţia atingerii scopurilor propuse, în direcţia soluţionării problemelor şi a depăşirii

Scanned with OKEN Scanner

diferitelor dificultăți. Activitatea rațională a omului se definește tocmai prin a porni de undeva, de la ceva și a ajunge anume la ceva. Gîndirea umană este răscolitoare, îndreptată spre căutare, spre dezvăluirea necunoscutului, spre găsirea unor căi și soluții corespunzătoare.

În tot acest discurs și desfășurări operaționale, activitatea gîndirii urmează o seamă de circuite formale, de scheme și verigi logice, general umane și în afara cărora o cunoaștere rațională nu ar fi posibilă. Stimulii concreți îi simțim subiectiv și foarte personal. Cu ajutorul structurilor formal-logice putem gîndi obiectiv și la modul cel mai general. Așa se face că respingem absurdul ; distingem conștient ordinea de dezordine, rectificăm confuzia, ordonăm și sistematizăm mintal informațiile pe care le primim haotic, juxtapuse, simultane. Caracteristic gîndirii umane, deci, este aparatul ei logic, determinat de experiența milenară a oamenilor de a opera mintal, ca și de structura excepțională a creierului uman.

Un principiu de funcționare a gîndirii umane este simbolizarea și operarea cu simboluri. Simbolurile sînt substitute ale lucrurilor și fenomenelor materiale, sînt forme purtătoare de informații ale acestora. Simbolul poate fi un cuvînt, o imagine, un gest, o cifră, un proces chinestezic chiar (N. Munn), tot ceea ce poate alcătui cod de semnificații generalizate, social-acceptate de indivizi. Simbolul rațional este purtător de idee. Din acest punct de vedere, gîndirea reprezintă apariția continuă în cunoașterea umană a simbolurilor. Este vorba însă de o simbolizare realistă, deosebită de reverie, de asociații spontane, căci, dacă *am gîndit ceva* nu înseamnă *mi-am închipuit* sau *am ghicit* din întîmplare.

Aspectele dialectice, contradictorii ale gîndirii. Dincolo de aspectul formal-logic, gîndirea umană ca realitate psihologică învederează o dialectică excepțională, sui generis. De pildă, este nelimitată gîndirea individului în timp și spațiu, în sensul posibilității de a cuprinde infinit de multe aspecte ale realității și, în același timp, e atît de limitată la structurile cognitive, spațio-temporale, ale fiecărei individualități. De asemenea, logic activitatea gîndirii se opune cunoașterii senzoriale a realității ; psihologic însă ea continuă această cunoaștere și se întrepătrunde precum știm cu senzorialul în toate momentele reflectării noastre perceptive conștiente. Generalul și particularul ca elemente ale gîndirii se exclud, dar în același timp se justifică reciproc. Generalul, în fond un construct al gîndirii, nici nu se poate constitui decît pornind de la aspecte și cazuri particulare. El se menține printre structuri operatorii atîta timp cît deținem și expresia sa particulară. Operăm cu ideea generală de mulțime, cu noțiunea de elev, forță morală etc., numai dacă

Scanned with OKEN Scanner

în subsidiar avem și expresiile particulare, autentice ale acestor generalități. Relații de consens sau dimpotrivă conflictuale sînt posibile între mersul formal-logic al operațiilor gîndirii și caracterul social-istoric, de adevăr, al celor afirmate, respinse sau concluzionate rațional de individ.

Pendularea continuă între abstragerea esențialului din obiecte și fenomene concrete și, totodată, stăpînirea rațională a acestora în concretitudinea lor, este una din caracteristicile specifice dialecticii gîndirii.

Aspectele logic-formal și cu cel psihologic în gîndire nu coincid total. Dacă din punct de vedere logic gîndire înseamnă neapărat structurare după cerințele operațiilor formale, sub raport psihologic sfera activității gîndirii e mult mai largă. Tot acte de gîndire pot fi și operările aberante sau fenomene și raționamente patologice, care interesează în aceeași măsură pe psiholog ca și gîndirea logică.

Aspectele sistematic, prospectiv și creator în gîndire ni se înfățișează atît ca rezultat al proceselor raționale, cît și ca atribute intrinseci desfășurării lor. Nici un concept, informație sau idee, nu poate fi înțeles fără a le raporta la un sistem de referințe, fără a le include într-o clasă rațională, fără a le asocia inteligibil cu ceva. La nivelul gîndirii, cadrele de referință sînt sistemele de noțiuni, ansamblurile de imagini mintale ori clase și categorii generalizate, inclusiv structurile verbale ale limbajului. Caracterul prospectiv, de previziune rațională a unor efecte, procese ori evenimente, ca și cel creator sînt strîns legate de imaginația inventivă a individului. Gîndirea este permanent novatoare, originală la nivelul individului, chiar dacă nu întotdeauna și la nivelul colectivității. Unele caracteristici specifice gîndirii decurg din însăși specificitatea obiectului ei. Ce formează, în fapt, obiectul cunoașterii noastre logice-abstracte ? Un adevăr cu certitudine stabilit, în filozofia materialist-dialectică, este că procesele gîndirii ne dau o reflectare prin excelență *relațională*. Cu ajutorul gîndirii reflectăm legăturile interioare și trăsăturile esențiale ale realității, însușirile generale și determinările lor cauzale în fenomene. Așadar, obiect al gîndirii în activitatea cunoașterii îl formează : legăturile permanente și necesare — logice — ale realității ; raporturile cantitative și transformările calitative existente ; determinările fundamentale și condiționarea evenimentelor ; modificările interioare transformatoare și devenirile în procesele și evenimentele lumii materiale ; dependențele funcționale intra și intersistemice, raporturi cu totul abstracte, reale ca și numai posibile, fără să aibă neapărat nevoie și de un suport obiectiv material în realitate. De exemplu, în cadrul gîndirii algebrice operăm cu relații

Scanned with OKEN Scanner

ca „$\sqrt{-1}=i$“, sau „$x+1=0$“, conștienți fiind că mărimea imaginară nu există, că este o ficțiune justificată numai operațional iar ecuația este și ea o pură abstracție. De regulă, gîndirea operează cu structuri cognitive complexe, cu scheme mintale și noțiuni abstracte.

FACTORII SOCIAL-ISTORICI ȘI CULTURALI ÎN STRUCTURAREA GÎNDIRII.

Cu privire la gîndirea primitivă, „prelogică“ a oamenilor. Activitatea gîndirii a fost determinată de evoluția generală a psihicului uman în procesul muncii și al comunicării individului cu semenii. Ea concentrează o istorie îndelungată de acțiuni și practici cu obiectele, de structuri sensorimotorii și scheme raționale, abstracte, de prelucrare a informațiilor de-a lungul evoluției întregii omeniri. Astfel, ideea de număr, a apărut ca rezultat al operării cu mulțimile naturale ale obiectelor ; conceptele geometrice sînt efectul parcelării și al măsurătorilor de teren din Delta Nilului, în vederea lucrărilor de irigație la vechii egipteni ; iar punctul matematic, azi abstracție pură, s-a generalizat ulterior considerării lui ca loc de intersecție a două segmente de dreaptă etc.

Ne putem întreba : ce conține generalul uman și care sînt aspectele ce diferențiază gîndirea, de la un stadiu de dezvoltare al omenirii la altul, de la o cultură la alta ?

La începutul secolului al XX-lea și în etapa interbelică, Lucien Lévy-Bruhl, bazîndu-se pe datele diverșilor etnologi, a studiat mentalitatea unor triburi zise primitive, stabilind existența unui nivel de gîndire, pe care a numit-o *prelogică*.

Mentalitatea „primitivă“, scria Lévy-Bruhl [1], este prelogică și mistică [2], în sensul că ea se îndepărtează de logica noastră „europeană“, prin faptul că logica indivizilor din triburile primitive este bazată pe „legea participării“, în virtutea căreia ființele și obiectele sînt într-o relație misterioasă, în afara unei cauzalități. Această mentalitate este mai mult sau mai puțin independentă de principiile rațiunii.

Ideea unei gîndirii prelogice la popoarele cu nivel scăzut de civilizație a stîrnit mari controverse, ceea ce a făcut ca autorul ei să

---

[1] Aceste idei au fost expuse de L. Lévy-Bruhl în lucrările : *Fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (1910) ; *Mentalité primitive* (1922) ; *Le surnaturel et le nature dans la mentalité primitive* (1931) etc.

[2] Mai corect am spune azi „mitică și analogică“, cf. Jean Poirier — *Histoire de l'éthnologie*, P.U.F., Paris, 1969.

Scanned with OKEN Scanner

intervină pe parcurs cu clarificări, iar ulterior să-i aducă și rectificări esențiale. De pildă, „... mentalitatea primitivă ... precizează Lévy-Bruhl, nu este *antilogică*, tot așa cum nu este nici măcar *alogică*. Denumind-o *prelogică*, vreau să spun, că ea nu caută așa cum caută gîndirea noastră, să se ferească de contradicții [1]; iar în lucrarea postumă a lui Lévy-Bruhl, găsim textual : „două puncte par a fi stabilite și îmi permit să fiu mai aproape de adevăr azi, ca în urmă cu 20 de ani : 1°. Structura logică a spiritului este aceeași în toate societățile umane cunoscute ... deci, a nu se vorbi de caracterul ei „prelogic". 2°. Totuși trebuie să reținem numeroase fapte de netăgăduit de unde rezultă că mentalitatea primitivă acceptă fără ezitare incompatibilități (pe care altădată le numeam contradicții) care nouă ne sar în ochi, și pe care noi nu înțelegem că un spirit sănătos ar putea să le admită nici măcar o clipă" [2].

Nedistingerea clară a planului procesual al gîndirii de elementele ei de conținut, nu i-a permis lui Lévy-Bruhl să înțeleagă structura acestei gîndiri primitive. Mai tîrziu, cercetările de antropologie modernă (Cl. Lévi-Strauss), iar pe de altă parte, cele de epistemologie genetică (J. Piaget) și de psihologia copilului (L. S. Vîgotski) stabilesc că nevoia ordonării impresiilor, a sistematizării informațiilor primite, este intrinsecă spiritului uman. Originile ei rezidă încă în resorturile și structura biologică a creierului, modelat de interacțiunea individului cu lumea obiectelor și de factorii istorici-sociali. Claude Lévi-Strauss constată și descrie la populațiile cu civilizație înapoiată un sistem logic propriu, o logică a sensibilului [3], cum o numește el, care este un mod de gîndire cvasibiologică, dar care nu depărtează individul de realitate, ci dimpotrivă, îl integrează naturii și culturii existente. Modelul „gîndirii sălbatice" cu care metodologic operează, îi permite lui Lévi-Strauss să descifreze codul gîndirii primitive, traducînd elementele ei în codul gîndirii noastre și să stabilească astfel că și în gîndirea indigenilor cercetați funcționează opoziția, înclinația spre taxonomie și clasificare, tendința ordonării cunoștințelor, relevarea unor elemente semnificative, dominante etc. Cu deosebire, opozițiile dintre perechi, care pentru gîndirea noastră verbal-logică ce se desfășoară după principiul gen proxim-diferență specifică, sînt nesemnificative, în logica sensibilă a indigenilor declanșează mecanisme intelectuale și construcții

---

[1] L. Lévy-Bruhl — *Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, 1910 (p. 79).

[2] L. Lévy-Bruhl (postume) — *Carnets*, Paris, 1940, p. 62—63.

[3] Despre originile logicii sensibile, ca și geneza totemului a se vedea : Claude Lévi-Strauss — *Gîndirea sălbatică*, Ed. științifică, București, 1970, p. 77 și următoarele.

Scanned with OKEN Scanner

mintale foarte complexe. De asemenea, logica sensibilă, concretă la indivizii triburilor este plină de analogii și omologii, ceea ce-i dă aparent un caracter confuz și de neînțeles pentru noi. Chiar magia constituie un mod de gîndire sensibil bine articulat, un sistem logic închegat. Evident, ea rămîne mult inferioară științei, dar nu prin genul de operații mintale, pe care amîndouă aceste sisteme le presupun [1].

Gîndirea formal-logică și gîndirea științifică. Din cercetările antropologice moderne psihologia reține adevărul că operațiile formale ale gîndirii individului sînt general umane, ele fiind proprii atît gîndirii sensibile de la nivelul mentalității primitive cît și a omului civilizat. Dovadă poate fi și faptul că de la Aristotel pînă la noi s-au scurs peste două milenii, timp în care gîndirea n-a mai adăugat nici o verigă logic-formală pe care să n-o fi descris-o la vremea sa Aristotel. S-au modificat totuși ponderile unor operații în raport cu altele de-a lungul evoluției cunoașterii umane, s-au ramificat și diferențiat conținutul gîndirii, ca și sistemele de informații pe care omul le-a achiziționat în diferite etape istorice date.

Gîndirea logică abstractă se realizează cu necesitate prin intermediul cuvintelor, al semnalelor verbale din sistemul limbii. Ea este totodată o gîndire noțională, un mod de operare cu categorii abstracte, cu simboluri logice, idei și semnificații generalizate.

Specifică gîndirii științifice este căutarea și prelucrarea informațiilor în cadrul unui cod, limbaj și sistem de cunoștințe științifice, propriu unui domeniu sau altul al realității. Cunoașterea științifică face uz de aparatul logic-formal al gîndirii, dar nu se identifică cu el. Gîndirea științifică e mult mai dinamică ; conceptele și generalizările noastre despre lucruri se modifică mereu. Ele urmează mai degrabă o logică dialectică, de transformare interioară a fenomenelor, decît structurile gîndirii formale. Caracteristică gîndirii științifice este cercetarea relațiilor esențiale ale fenomenelor, dezvăluirea cauzelor și a devenirii lor, stabilirea de legi, explicarea naturii și a societății în vederea unei practici sociale corespunzătoare și eficiente pentru om. De aici, gîndirea științifică este mai degrabă istorică, decît formal-logică, logica totuși rămînînd indispensabilă științei.

Reținem, totodată, că sistemul gîndirii magice nu premerge în mod necesar formării gîndirii științifice, în sensul că gîndirea științifică ar continua și s-ar dezvolta din gîndirea magică a oamenilor. Gîndirea magică și elementele cunoașterii științifice coexistă, ele se desfășoară paralel în activitatea individului societăților tribale și continuă chiar dincolo de aceste societăți (Cl. Lévi-Strauss).

---

[1] Cf. Cl. Lévi-Strauss — *op. cit.*, p. 153.

Scanned with OKEN Scanner

Cît privește psihologia generală și psihologia socială, ele se interesează nu atît de verigile formale ale gîndirii sau de aparatul ei științific, cît de întreaga procesualitate a actelor raționale ale indivizilor, de la determinarea lor cauzală, la evoluție și pînă la efectele obținute, cu dificultățile și minusurile posibile, cu previziunea mintală necesară etc. În deosebită măsură interesează pe psiholog geneza gîndirii, ca și productivitatea ei și posibilitățile creatoare. Psihologia studiază sistemul gîndirii în interdependență cu celelalte subsisteme ale activității psihice — procesele senzoriale, acțiunile motorii, trăirile afective ale individului și structura întregii sale personalități. De asemenea, ea urmărește fenomenele de influență în masă a gîndirii oamenilor.

Stadii și forme de evoluție ontogenetică ale activității gîndirii. Rădăcinile genetice ale gîndirii umane pornesc de la datele intelectului preuman. După cum au demonstrat cercetările asupra conduitei inteligente a antropoidelor (W. Köhler), o gîndire elementară, primară, este posibilă și la acest nivel. Această gîndire, I. P. Pavlov o numea gîndire concretă, rudimentară, grosolană. Totuși a fost dovedit științific faptul, că gîndirea de tip uman, gîndirea simbolică și abstractă, nu continuă pur și simplu evoluția biologică a intelectului infrauman. Dimpotrivă, structurarea inteligenței umane cunoaște o evoluție social-istorică, plină de transformări calitative, datorită dezvoltării limbajului și a intercomunicării umane prin intermediul limbii.

Gîndirea umană este rezultatul unui puternic proces de „socializare" pe care îl parcurge individul încă din copilărie. Psihologia genetică actuală consideră că în evoluția activității gîndirii individului se parcurg următoarele stadii [1] :

a) Un prim *stadiu, al sistemului schemelor senzorio-motorii,* care duce la un fel de logică a acțiunii, la structuri și operații de ordonare a impresiilor, la diferențieri preverbale. Toate aceste achiziții comportamentale ale copilului, interiorizate în intelect, abia formează preludiul operațiilor gîndirii propriu-zise.

b) Pe măsura însușirii limbajului, a interacțiunii copilului cu adultul, a dezvoltării relațiilor semiotice și a percepțiilor sale, pe măsura formării imaginilor mintale, se structurează cel de al doilea

---

[1] Instructivă, din punctul de vedere al evoluției cunoștințelor despre gîndirea umană, este confruntarea cercetărilor lui L. S. Vîgotski, cu datele mai recente ale lui J. Piaget ; v. : L. S. Vîgotski — *Rădăcinile genetice ale gîndirii și limbajului,* în : Opere psihologice alese, vol. II, E.D.P., București, 1972, p. 72—97 ; și : J. Piaget, Bärbel Inhelder — *Psihologia copilului,* E.D.P., București, 1970.

Scanned with OKEN Scanner

stadiu, al operațiilor concrete ; *stadiul gîndirii concrete* în care copilul desprinde nota de conservare a elementelor realității, modificările și variațiile în lucruri, compunerea și descompunerea intuitivă a mulțimilor de obiecte etc., corespondențele de la un termen la alt termen. În tot acest stadiu, gîndirea este decisiv influențată de dezvoltarea limbajului.

c) Cel de al treilea stadiu îl formează *stadiul gîndirii simbolice*, al gîndirii logic-formale, care restructurează operațiile concrete, subordonîndu-le unor structuri noi, prin care vor continua să se dezvolte celelalte forme ale gîndirii superioare : gîndirea matematică, teoretică, socială ori constructiv-practică.

Fără să fie vorba de o origine comună a lor și fără să se contopească, gîndirea logică se dezvoltă în strînsă legătură cu limbajul. Sfera sistemului gîndirii este însă mult mai cuprinzătoare decît vorbirea individului. Nu întreaga gîndire a noastră este gîndirea verbală. Procesele gîndirii sînt mult mai ample, mai nuanțate, mai suple și mai dinamice decît structurile verbale stabilizate în sistemul limbii. De asemenea, nu orice cuvînt exprimă o noțiune. Multă vreme copilul percepe cuvîntul ca pe o însușire concretă a obiectului, cu toate că obiectul îl cunoaște și practic se folosește adecvat și inteligibil de acesta. Sînt numeroase exemplele care dovedesc că gîndirea copilului nu se dezvoltă în același timp și ritm cu limbajul. Dacă fazele limbajului sînt : de la cuvinte izolate, spre propoziție și frază, structurile gîndirii copilului funcționează invers. Este cunoscut faptul că primele cuvinte „apă“, „jucărie“, „plimbare“ etc. sînt de fapt propozițiile mintale : „vreau apă“, „dă-mi jucăria“, „du-mă la plimbare“.

Cercetările psihologice stabilesc că între gîndire și limbaj există relații complexe, neunivoce și că, în afara limbajului natural, al comunicării obișnuite, gîndirea face uz de multiple forme de limbaj specializat : limbajul simbolurilor matematice, al simbolurilor chimice, limbajul logico-matematic, al formalizărilor cibernetice etc.

Un adevăr de netăgăduit este că gîndirea umană se mulează în funcție de practica socială a colectivității, indivizii interiorizînd modelele cognitive existente în colectivitatea dată. Astfel, această gîndire va fi mai intuitivă ori mai abstractă, mai globală sau mai discriminatorie, simbolică ori concretă, după specificul experienței umane în dominarea mediului natural, ca și sistemul de cunoștințe pe care le stăpînește colectivitatea. Cercetări psihologice experimentale au demonstrat că procesele gîndirii iau naștere în acțiune și se dezvoltă prin acțiune.

Scanned with OKEN Scanner

În desfășurarea actelor gîndirii distingem următoarele operații fundamentale : *comparația, analiza și sinteza, generalizarea, abstractizarea, sistematizarea și concretizarea.*

Comparația, fie ea și la nivelul impresiilor sensibile, se consideră începutul oricărui act de gîndire [1] umană (I. M. Secenov). Prin operația comparării stabilim seria de asemănări și deosebiri, de analogii, opoziții, egalități și identități în evenimentele realității. Rezultatul comparației raționale este concluzia asupra raportului în care se găsesc realitățile comparate. Astfel, comparînd două situații sau probleme, a căror date principale și cele secundare între ele coincid, noi conchidem că sînt identice. Două triunghiuri dreptunghice care au ipotenuzele egale, sînt și ele egale. Raporturile de opoziție sînt relevante în comparație, dacă elementele realităților comparate se exclud reciproc. De exemplu, proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție este complet opusă proprietății lor private, capitaliste.

Se poate ajunge în procesul comparării la rezultatul că obiectul comparat nu se aseamănă decît cu sine însuși. De pildă, operînd compararea atomului de Hidrogen cu celelalte elemente din tabloul lui Mendeleev, sub raportul greutății atomice, al valențelor elementului etc. ajungem la ideea echivalenței Hidrogenului cu sine însuși. În consecință, termenii comparației pot fi : însușiri ale obiectelor și fenomenelor, calitățile lor, fazele de evoluție ale evenimentelor, diverse structuri sau chiar imagini mintale, sisteme și idei abstracte. Se compară bunăoară, relația X+1 cu —(—X—1) pentru a le găsi egale, doar în circuitul unor verigi formal-abstracte.

Oricare ar fi însă locul și momentul operației comparării, efectuarea ei din punct de vedere psihologic reprezintă un proces activ, conștient, de deliberare în raport cu niște criterii semnificative. Comparația din acest punct de vedere o considera K. D. Uşînski, „baza înțelegerii și a gîndirii", căci : tot ce cunoaștem se realizează prin comparație. Dacă ni s-ar prezenta un oarecare obiect nou, pe care nu l-am avea cu ce asemui și nici deosebi, noi nu ne-am putea forma despre acel obiect nici o ideie, nu am putea spune nici un cuvînt despre el" [2]. Efectuarea unor comparații cît mai bogate, din multiple puncte de vedere, a fenomenelor realității, educă în gîndirea individului capacitatea de a confrunta, acea calitate a intelec-

[1] I. M. Secenov — *De către cine și cum trebuie elaborată psihologia ?* în : „Fiziologia sistemului nervos", Ed. medicală, Buc., 1954, p. 264.

[2] Idem, loc. cit.

tualului de a desprinde cu ușurință elementele asemănătoare sau deosebitoare, tocmai acolo unde ele sînt mai puțin vizibile, dar nu și mai puțin importante.

„Dacă vreți să înțelegeți clar un oarecare obiect — scria K. D. Uşînski — din natura exterioară, atunci deosebiți-l de obiectele cele mai asemănătoare lui și găsiți asemănarea lui cu obiectele cele mai deosebite ; numai atunci vă vor fi clare toate notele esențiale ale obiectului, ceea ce înseamnă și a înțelege obiectul“ [1]. Pe acest principiu, al apropierii și asemănării celor mai diverse sisteme funcționale din realitate, se bazează analogiile din știință și cibernetică.

Analiza și sinteza logică sînt operații complementare, prin care se realizează desfacerea mintală a unor întreguri în unități componente ori a unor evenimente și procese în fazele lor și integrarea acestora unor noi ansambluri și noi întreguri rațional elaborate. Ca operație a gîndirii, analiza presupune o dezmembrare a întregului întotdeauna dintr-un anume punct de vedere : desprinderea unor verigi succesive sau calități ori factori etc. în funcție de natura și totalitatea întregului pe care îl analizăm. Operația analizei presupune în mod continuu conștiința întregului pe care numai ideativ îl dezmembrăm, căci componentele desprinse analitic sînt gîndite ca unități ale acelui întreg. La rîndul ei, sinteza este condiționată de analiza superioară. Evoluția ambelor operații înfățișează o dialectică proprie, încît cele mai eficiente îmbinări operaționale sînt „analiza prin sinteză“ și „sinteza creatoare în baza unei analize superioare“, complexe (D. N. Bogoiavlenski). Operațiile de analiză și sinteză rațională stau la baza realizării tuturor celorlalte operații ale gîndirii.

Abstractizarea și generalizarea. Operația abstractizării constă în detașarea mintală a esențialului din obiectele și fenomenele realității — abstragere — pozitivă — și totodată, neluarea în seamă a aspectelor lor secundare, neesențiale — abstracție negativă. Este posibilă abstractizarea prin izolarea mintală a unor informații sau prin sublinierea lor, anulînd din conștiință elementele de context și amănuntele.

Generalizarea rațională este operația prin care se face trecerea mintală de la obiect la întreaga clasă (G. Pólya). Ea se opune particularizării, menținerii pe obiect, fiind *extragerea* a notelor esențiale și generale de la mai multe obiecte și fenomene și, apoi, o extindere a lor asupra întregii categorii a cazurilor de același fel. Operația

---

[1] K. D. Uşinski, *Izbrannîe pedagoghiceskie socinenita*, Tom. II Uciped-ghiz, Moscova 1953.

Scanned with OKEN Scanner

generalizării în gîndire duce la formularea de concepte, la stabilirea de principii şi legi, de reguli valabile pentru serii întregi de evenimente şi fenomene.

Concretizarea, care, numai în mod aparent, se opune abstractizării şi generalizării, este o operaţie logică superioară, de trecere de la abstractul generalizat la determinările multiple reale ale fenomenelor, la dependenţele lor concrete. În concepţia materialismului dialectic concretul nu se reduce numai la ceea ce este pur senzorial : vizibil, audibil, pipăibil etc. Există şi un concret logic, precizează Engels, concretul viziunii fenomenelor realităţii în toate determinările şi dependenţele lor interioare, *concretul prin abstract*. Această concretizare nu se reduce la o simplă ilustrare, la retrimiterea doar spre concretul intuitiv, senzorial explorat. Concretizarea logică în mersul ascendent al gîndirii este o „ridicare de la abstract la concret", o cunoaştere superioară a realităţii. Astfel, dacă în mod empiric am cunoscut un fenomen social — să zicem integrarea tineretului în muncă — în urma studierii ştiinţifice a acestui fenomen, a pătrunderii unor legi de evoluţie a generaţiei în condiţiile date, revenim printr-o concretizare logică, — de *deslușire concretă* a mult mai multor aspecte, decît ni le-au dat contactele empirice iniţiale, de sesizare a multiplelor dependenţe şi determinări ale acestui fenomen în condiţiile actuale ale societăţii noastre socialiste.

Sistematizarea şi clasificarea sînt operaţii mintale de ordonare a informaţiilor, de organizare a lor în concepte şi sisteme de abstracţiuni ; operaţii, totodată, de distribuire a cunoştinţelor, după anumiţi operatori şi indici, în : specii, genuri logice, categorii şi clase. Ele se realizează în strînsă unitate cu limbajul şi cu simbolurile pe care ni le furnizează limbajele specializate din diferite domenii de cunoaştere.

Operaţiile logice ale gîndirii nu sînt izolate, ele se întrepătrund şi se influenţează reciproc.

În cadrul studierii gîndirii însă, dincolo de operaţionalitate, interesează la modul cel mai înalt structurile raţionale, felul în care oamenii gîndesc şi se influenţează prin gîndire, ca şi variate stiluri personale de a gîndi. Sistemul gîndirii ca o componentă a personalităţii este o temă de mare actualitate în psihologia contemporană.

STRUCTURILE COGNITIVE ALE GÎNDIRII INDIVIDULUI

Conceptul fundamental în analiza activităţii gîndirii este *structura cognitivă*. Ea se referă la acea legătură ipotetică pe care ne-o facem despre activitatea raţională a individului, de la primirea sti-

Scanned with OKEN Scanner

mulilor, a informațiilor sau datelor problemei și pînă la propoziția-judecată, pe care o emite acesta, inclusiv toate procesele cognitive care au mediat această trecere de la *input* spre *output* [1].

În psihologia generală structurile cognitive ale gîndirii au fost conceptualizate în diverse chipuri : ca „scheme mintale", așa cum le-a descris Bartlett, Piaget ș.a. ; „hărți cognitive", cum le-a înțeles Tolman ; ca legătură temporară, probabilistică (Mandler) între input și comportamentul rațional : ori „construcție activă" (K. Lewin) ; sau lanț de conexiuni, mai fine, complexe (I. P. Pavlov). O categorie aparte au format-o „acțiunile intelectuale" ori „acțiunile mintale", considerate în cadrul însușirii cunoștințelor științifice și care, se obțin ca rezultat al interiorizării operațiilor și acțiunilor materiale sau „materializate" (modelate didactic) ale subiectului cu obiectele și fenomenele realității (J. Piaget, P. I. Galperin).

Toate aceste interpretări cuprind cîteva note comune, anume : ideea organizării specifice a structurilor gîndirii ; o anumită constanță și operativitate a lor ; conexarea cu alte structuri cognitive ale intelectualului.

Ceea ce precizează cercetările mai recente este că structura cognitivă trebuie concepută ca *sistem organizat*, cu proprietăți ce depind de conexiunile și interrelațiile existente între componentele sistemului. Totodată, structurile cognitive ale gîndirii comportă diferite grade de *diferențiere în interiorul sistemului* și *o organizare ierarhică*.

Una din proprietățile structurilor cognitive ale gîndirii, stabilește J. Bieri [2], este complexitatea sau simplicitatea lor. Această caracteristică indică asupra posibilităților individului de a prelucra în cadrul gîndirii sale informațiile primite. Complexitatea se referă la modul în care își structurează, de pildă, o persoană orizontul de cunoaștere a realităților sociale, a evenimentelor din jur ; la multitudinea de conexiuni și implicații pe care le stabilește cu ocazia primirii diferitelor informații ; la felul în care un individ transformă impresiile și noile informații primite în propoziții larg sociale sau imediat particulare. Întotdeauna persoanele cu structurare cognitivă complexă au posibilitatea unor multiple diferențieri de a percepe conduita celorlalți, de a desface implicațiile evenimentelor, de a pătrunde mai profund determinările lor. Se admite ideea (G. A. Kelly, 1955), că fiecare dispunem de un cuantum de constructe intelectuale personale cu ajutorul cărora percepem și cunoaștem evenimentele din jur.

---

[1] J. Bieri și al. — *The Nature of Cognitive Structures*, în : Thought and Personality, ed. Peter B. Warr, Penguin Books, London, 1970, p. 160—173.

[2] Ibidem.

Scanned with OKEN Scanner

Toate procesele unui individ, arată G. A. Kelly, se canalizează psihologic pe căi cu ajutorul cărora el anticipează evenimentele. Astfel, formularea de judecăți ori luarea unei decizii raționale într-o situație sau problemă urmează, prin constructele cognitive personale de care dispunem, un anumit ciclu psihologic „C — P — C", de *circumspecție*, *preempție* și *control*. Aceasta înseamnă că într-o conduită rațională, cel care judecă, apreciază, decide etc., la primul moment, ia în evidență disponibilul de constructe proporționale, de judecăți pe care le-ar putea emite. Cu alte cuvinte, el percepe situația multidimensional și distinge alternativele posibile. După această circumspecție, îngustează cîmpul alternativelor pe o anume axă relevantă, reconstruind în termeni mintali situația, cu efectuarea unei selecții, a unei opțiuni. Momentul de încheiere este actul de control, de autoconfirmare în opțiune, de împlinire, totodată, a conduitei raționale efectuate.

Cercetări experimentale stabilesc o anume relație între complexitatea cognitivă a individului și exactitatea, acuratețea, actelor lui de gîndire. Cei cu complexitate cognitivă redusă au tendința să judece doar după similarități fenomenele, după aparențe, efectuînd judecăți simplificatoare (H. Leventhal, 1957). Dimpotrivă, cei cu judecată complexă apreciază mai exact și mai nuanțat : ei emit judecăți mai precise și asupra altor persoane [1]. Accentul în cercetare pe modul *cum gîndește* individul și mai puțin *ce gîndește* el a dus în ultimele decenii la o teorie, prin excelență, comportamentală asupra gîndirii umane. Conform acesteia, structurile raționale sînt concepute drept niște matrice, în cadrul cărora se îmbină și se prelucrează informațiile, după un program stabilit. Aceleași informații pot fi prelucrate de indivizi în diferite moduri, de aici, și consecințele pentru adaptare sînt deosebite. Se constată apoi, că la aceleași concluzii se poate ajunge pe diferite căi de prelucrare a informațiilor. Consecințele adaptive însă, pentru fiecare individualitate, vor fi în funcție de specificul prelucrării informațiilor, ca și de respectivele căi folosite ; căci, unele sînt efectele concluzionării prin similitudine ori

---

[1] În ultimele decenii, s-au efectuat multiple cercetări asupra raportului dintre complexitatea structurii cognitive și calitatea actelor individului în relațiile sale cu ceilalți din grup. Aici avem în vedere unele lucrări americane ca : J. Bieri — *Cognitive complexity — simplicity and predictive behavior*, în : J. abnorm. Soc. Psychol., vol. 51, 1955 p. 264—286 ; G. A. Kelly, — *The Psychology of Personal Constructs*, vol. 1, Norton, 1955 ; H. Leventhal — *Cognitive processes and interpersonal predictions*, J. abnorm. Soc. Psychol. 1957, vol. 55, p. 176—180 ; D. Rapaport — *Cognitive Structures*, în : J. S. Bruner and al. (edit.) Contemporary Approches to Cognition, Harvard University Press, 1957.

Scanned with OKEN Scanner

imitație și altele dacă această concluzionare s-a făcut în baza unei analize multilaterale a realității, a unor decizii și deliberări personale. Se apreciază, în cadrul acestei teorii, că proprietățile structural-cognitive ale persoanei sînt relativ stabile. În consecință, pot fi descrise patru nivele de complexitate ale structurilor cognitive întîlnite la indivizi : nivelul scăzut, moderat scăzut, moderat ridicat și înalt [1].

Considerînd aspectele structural-formale ale gîndirii nicicînd nu trebuie neglijate elementele ei de conținut, ca : (1) natura și caracterul informațiilor ce se prelucrează ; (2) semnificația generală și specială pentru individ a relațiilor dintre diferite informații primite ; (3) calitatea lor de a fi esențiale, necesare, ori secundare și redondante. În aceeași ordine, consistența și mobilitatea conceptelor, caracterul lor mai abstract sau mai concret, empiric sau științific ; apoi, criteriile cu care operăm, scara de valori asimilate, sistemele de referință constituite, sînt tot atîtea elemente de conținut care filtrează pătrunderea noilor informații și decid asupra structurii raționamentelor și concluziilor noastre.

Structurile cognitive, precizează J. Piaget, evoluează genetic și sînt într-o continuă dezvoltare și reînnoire. Pornind, de pildă, de la acea „coordonare generală a acțiunilor", încă la nivelul senzorio-motric, prin intermediul limbajului, al jocului simbolic la copil și al imaginilor sale mintale, se realizează o „abstracție reflectantă" a schemelor de acțiune. Abstrase mintal acestea *se proiectează* într-un plan superior constituit al gîndirii copilului, organizîndu-se în conduite și structuri conceptuale [2]. Așa se face că înserată la început, printr-o acțiune articulată oarecare *ordinea* verigilor acțiunii se desprinde la un moment dat, devenind conduită de a ordona și aranja obiectele, o structură *preoperațională* încă, dar din care se dezvoltă operația ulterioară propriu-zisă. Astfel, în acțiunile următoare iau naștere *transitivitatea, disocierea, reunirea, conservarea, construcția mintală,* ele toate avînd ca structură de ansamblu gruparea, compoziția întregului și fiind încă incomplet realizate. Dar relațiile dintre operații, explică Piaget, sînt abstrase mai departe. Pe măsura maturizării acțiunii și deci a dezvoltării copilului, ele sînt desprinse și proiectate „reflectate" într-un plan de abstracții superioare. Sînt posibile astfel, abstracțiuni ale abstracțiilor și clasificări ale clasificărilor mintale, pînă la structuri categoriale, la rețelele logice ale lui Boole, sau structuri matematice.

---

[1] H. M. Schroder and al. — *Levels of Informations Processing*, în vol. Thought and Personality, red. : Peter B. Warr, Penguin, London, 1970.

[2] J. Piaget — *Le structuralisme*, P.U.F., Paris, 1968, p. 54—62.

Scanned with OKEN Scanner

Firește, nici la omul adult structurile cognitive nu rămîn neschimbate, formate odată pentru întreaga viață Ele se modifică pe măsura dezvoltării întregii sale cunoașteri, fiind oricînd posibile reconsiderări fundamentale în modul de a gîndi al oamenilor, precum și în atitudinile intelectuale în raport cu unele adevăruri sau altele.

ACTIVITĂȚILE INTELECTUALE ALE GÎNDIRII

(în plan general și în context specific psihosocial)

Privită ca un ansamblu de activități intelectuale — un sistem dinamic al lor — gîndirea cuprinde în principal : *activități inductive,* ca cele de extragere a legilor, de generalizare a relațiilor, de conceptualizare ; *înțelegerea,* ca activitate de pătrundere a esențialului și de desfacere a implicațiilor din diferite situații complexe ; *activitatea rezolvării problemelor ; elaborarea de decizii cognitive* și *asumarea de risc ; previziunea ; invenția* și *creativitatea.*

Activitățile inductive ale gîndirii. Inducția consistă în desprinderea mintală a unor regularități comune obiectelor, în detașarea unor relații și dependențe legice dintre fenomene și exprimarea lor într-o formă generală prin intermediul simbolurilor verbale, al cuvintelor. G. Pólya numește inducție inferența prin care obținem o lege generală, din analiza unor cazuri particulare. Dar, neapărat — adăugăm noi — fiind necesară variația stimulilor, parcurgerea analitică a mai multor exemplare pentru a distinge *ce este* și *ce nu este* fenomenul dat. Reluarea identică a acelorași informații nu formează o inducție rațională.

Regularitățile din fenomene și evenimente, invarianții obiectivi ai acestora, le putem surprinde și stăpîni mintal fie ca relații, ca legi generale, ori noțiuni abstracte. În toate acestea ipostaze, activitatea comună este de prelucrare a informațiilor perceptuale și a imaginilor mintale, cu formulare de propoziții, de judecăți și concluzii cu privire la faptele și evenimentele asupra cărora am reflectat, sau pe care le-am intuit în acțiune.

Realizarea inducției depinde atît de informația pozitivă, cît și de informația negativă cu privire la regularitățile și elementele definitorii pe care le desprindem din seria faptelor și evenimentelor date. Două condiții fundamentale permit desfășurarea activităților inductive ale gîndirii : pe de o parte, posibilitatea de a reține mintal elementele semnificative și detașabile, iar, pe de altă parte, capacitatea de a formula propoziții despre seria de obiecte, deci condiția operării logice. Dacă, de pildă, toate lichidele ar fi reci —

Scanned with OKEN Scanner

arată W. James — iar tot ce e rece ar fi obligator lichid nu am putea opera nici o distincție între lichid și rece. Condiția operațiilor propoziționale permite formularea definiției, a enunțului legii, intitularea unor clase și categorii obținute prin inducții raționale. Există o inducție empirică (J. Piaget) în care sugestia situației concrete primează. *Inducția științifică însă* este activă, orientată spre esențial și înfățișează un *set* cognitiv specific.

Conceptualizarea informațiilor sau formarea noțiunilor. Noțiunile exprimă în formă abstractă și sintetică rezultatul generalizării în gîndire a însușirilor comune unor serii întregi de obiecte și fenomene de același fel. Ele redau trăsăturile esențiale, definitorii, proprii întregii categorii a cazurilor particulare date.

Procesul conceptualizării informațiilor, al organizării lor în noțiuni abstracte este specific gîndirii umane. El se realizează în mod necesar prin intermediul limbajului, cu ajutorul cuvintelor, care permit detașarea aspectelor generale de obiectul concret, concentrînd informațiile cu privire la aceste însușiri într-o structură generală, abstractă, în concept sau noțiune. Astfel, cînd folosim noțiunea de *vertebrat,* de *metal,* sau de *fruct,* nu avem în vedere aspectele particulare ale acestor realități, ci trăsăturile lor comune și esențiale, definitorii pentru fiecare categorie dată : prezența coloanei vertebrale, corp solid conducător de căldură etc.

Intre noțiune și cuvînt se creează o strînsă legătură. Orice noțiune se structurează și se exprimă în cuvînt ; cuvintele fiind purtătoare de noțiuni. Desigur, nu orice cuvînt și nu în orice stadiu de elaborare a cunoașterii, cuvintele au conținuturi noționale.

Conceptualizarea datelor realității, formularea deci a generalului, se realizează în cursul acțiunii individului cu obiectele, *în procesul general al practicii sale sociale cu obiectele și fenomenele realității.*

Conceptul nu apare ca o însumare artificială a însușirilor abstracte din realitate, ca un rezultat al juxtapunerii lor în urma unei înserieri panoramice „pentru a fi conceptualizate" ; după cum, orice act de gîndire se naște nu din contemplare, ci din acțiune. Prin operarea practică, necesară cu obiectele (Engels), se impun cunoașterii acele trăsături care sînt permanente, care satisfac esențialmente anumite cerințe ale adaptării. Aceste aspecte și informații sînt reținute nominalizate și prelucrate conceptual pînă la o formă ideală, logică — indicînd clasa și specificitatea obiectului la care se referă.

Gradul de generalizare noțională în gîndire este foarte diferit, deoarece depinde atît de conținutul real al celor generalizate, cît și de etapa în care se găsește procesul conceptualizării, precum și de particularitățile individuale ale persoanei, de sfera sa generală de cunoaștere, la un moment dat.

Scanned with OKEN Scanner

În trecerea de la percepții spre noțiune, imaginile mintale funcționează ca simbol, păstrînd semnificația obiectelor nealterată și fiind totodată idei sensibile despre acele obiecte. Imaginile schematic generalizate, cum am văzut, fuzionează cu noțiunile.

Noțiunile la rîndul lor sînt : *concrete,* cînd au corespondent sensibil în categoria obiectelor pe care le generalizează, de exemplu, noțiunile de carte, avion, plantă etc. ; și *noțiuni abstracte,* fără un corespondent sensibil determinat ca, bunătate, forță, coeziune grupală ș.a. Există apoi, *noțiuni analitice* indicînd asupra unor unități componente ale unor ansambluri mai mari, de exemplu noțiunile de : reflex, senzație, element al naturii ; și *noțiuni sintetice,* care se referă la însăși ansamblul unui grup mare de fenomene, obiecte sau evenimente, cum ar fi : noțiunea de univers, cultură, personalitate, învățămînt, patrie etc.

În conținutul noțiunilor pot pătrunde adesea și datele neesențiale ale fenomenelor pe care le generalizăm. Procesul însuși al conceptualizării se poate desfășura spontan, empiric, fără o conștientizare clară și un discernămînt al separării neesențialului de esențial, a accedentalului de permanent. Noțiunile spontan formate, prin contactele noastre empirice cu datele realității, conțin numeroase generalizări superficiale, adesea inadecvate cunoașterii științifice. În consecință, ele sînt limitate ca operativitate și puțin eficiente în stăpînirea realității, iar uneori chiar dăunătoare. De exemplu, considerarea unui calmant drept antidot al bolii împiedică o intervenție terapeutică eficientă și la timp. Tot astfel credința că din plînsul sugarului se dezvoltă vocea copilului sau că prin înfășurarea îndelungată și strînsă a membrelor pruncului lipite de corp, se asigură o corectă poziție de mai tîrziu a picioarelor sale în mers, sînt generalizări empirice care determină adevărate stereotipii în gîndire ; ele se transmit cultural de la o generație la alta, fără a reflecta relațiile esențiale ale fenomenelor.

Numeroase noțiuni empirice posedă copiii la intrare în școală. Ele generalizează trăsături neesențiale, aparente și fragmentare ale obiectelor și fenomenelor pe care copii le-au intuit sau cu care au acționat în practica lor cotidiană. Astfel, noțiunea de animal este unilateral generalizată, subsumînd numai patrupedele, iar insectele și păsările nu sînt considerate animale ; animalul domestic apoi, este definit nu prin domesticire, ci prin însușirea de a trăi pe lîngă casa omului ; de unde și șoarecele este considerat domestic. Noțiunea de fruct generalizează la copii, de regulă, toate părțile comestibile ale plantei, inclusiv rădăcina morcovului, tuberculul cartofului, în timp ce ghinda stejarului și conul de brad nu sînt considerate fructe.

Scanned with OKEN Scanner

Nu toate elementele noțiunilor empirice sînt inadecvate ; faptul că încă de timpuriu copii generalizează forma, culoarea, utilizarea socială a obiectelor, gustul alimentelor etc., sînt premise importante pentru formarea noțiunilor lor științifice, de mai tîrziu. Tot astfel, multe din generalizările ulterioare ale adultului continuă să se acumuleze în cursul activității practice și să se structureze empiric, fără să fie neapărat eronate și potrivnice adaptării lui raționale la mediu.

Noțiunile științifice exprimă esențialul și generalul din obiectele și fenomenele realității. Ele sînt rezultatul evoluției istorice a cunoașterii umane, rezultatul experimentării și al investigației științifice de-a lungul vremii. Aceste noțiuni angajează un limbaj specializat, științific elaborat, în termenii proprii diferitelor domenii ale realității. Ele sistematizează, cu precădere informația necesară, pozitivă, și se distanțează tranșant de aspectele secundare, accesorii ale lucrurilor. În cadrul activității gîndirii, noțiunile științifice sînt integrate unor sisteme de acțiuni și informații, unor complexe ansambluri de noțiuni.

La vîrstele copilăriei, noțiunile științifice se formează, în principal, în procesul de învățămînt, odată cu însușirea diferitelor obiecte de învățămînt. Ele continuă să se dezvolte la adult și să se îmbogățească în procesul specializării, al studiului științelor, fiind noțiuni pe care le obținem prin știință.

Noțiunile științifice se elaborează la individ, fie pe o cale *dominant inductivă*, fie pornind de la definiții și generalizări și trecînd spre ilustrări și fapte intuitive, concrete — o *cale dominant deductivă*, fie prin îmbinarea specifică a inducției cu deducția, în cadrul operărilor materiale cu obiectele și al interiorizării apoi a acestor operări, în plan mintal — așa numita *cale a acțiunilor intelectuale* (P. I. Galperin, N. F. Talîzina ș.a.).

Caracteristică pentru calea inductivă în conceptualizarea informației este prezentarea unor exemplare intuitive în mai multe serii și în diverse situații, cu indicația pentru subiect de a abstrage — a reține — elementele pozitive, pregnante, esențiale și de a face abstracție — a neglija — o seamă de accesorii și aspecte neesențiale. În psihologia clasică acest mod de elaborare a conceptelor a fost experimentat, cu precădere, pe serii de stimuli neinteligibili și fără sens, ca în cazul figurilor lui C. L. Hull (fig. 5) cu semnele scrierii chineze (vechi), sau folosind imagini inteligibile (fig. 6), ori figuri geometrice, de diferite mărimi, forme și culoare, cu înscrierea unor cuvinte pe ele, probînd astfel rolul termenilor verbali în inducția și generalizarea noțională.

Scanned with OKEN Scanner

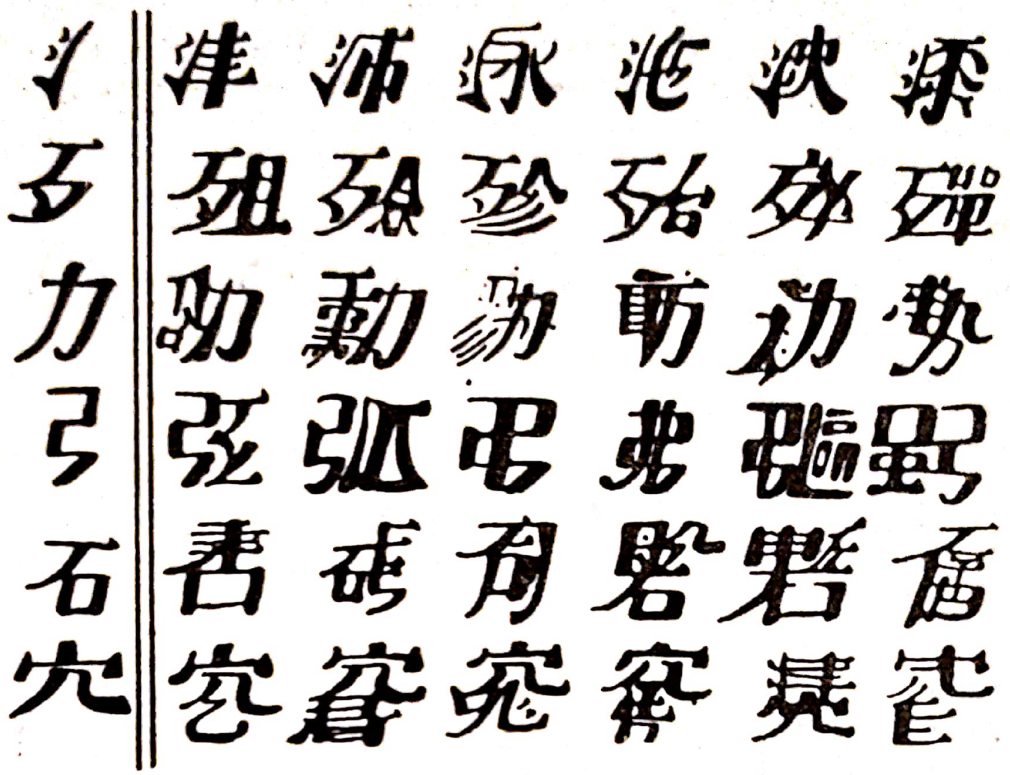


Fig. 5 : Seriile de stimuli (scriere chineză) folosiţi de C.L. Hull, în care fiecare şir de semne conţine un radical, de felul celor cuprinse în coloana din stînga, şi care urmează să se generalizeze în cadrul conceptului seriei.

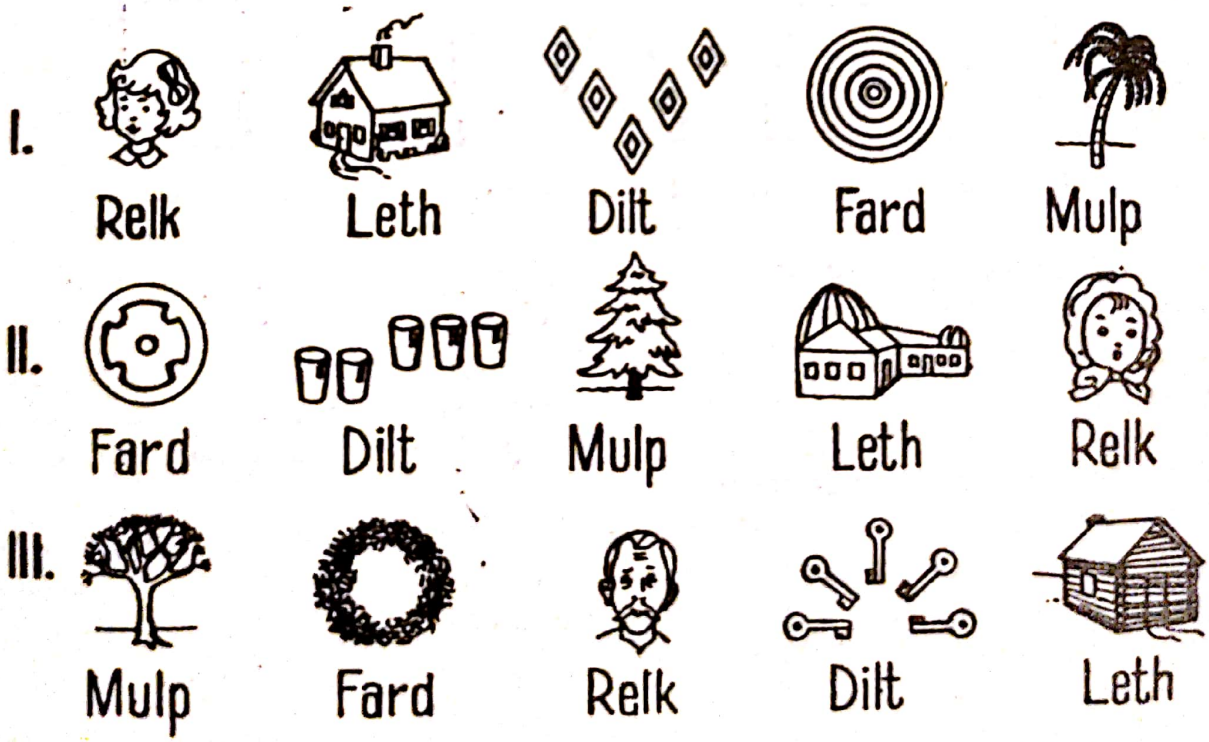


Fig. 6. Fragmente din seriile de imagini şi silabe fără sens folosite de E. Heidbreder în procesul conceptualizării.

Scanned with OKEN Scanner

Materialul utilizat de E. Heidbreder (1946) cuprinde serii de imagini inteligibile, fiecare coloană conținînd note ale unor concepte, ca : arbore, clădire, numere, figură umană, figuri geometrice, după cum arată fragmentul reprodus din figura 6.

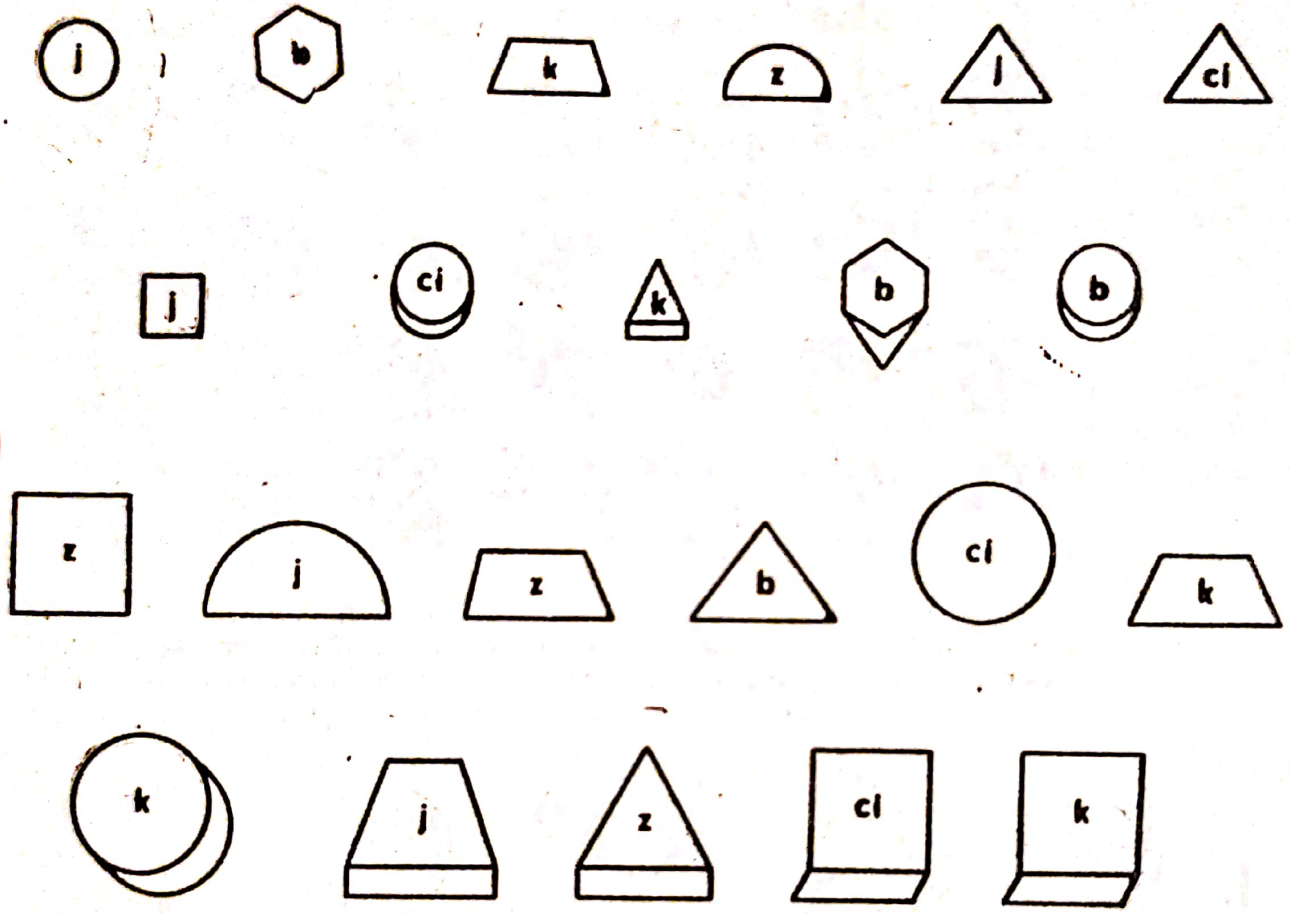


Fig. 7. Materialul utilizat de L. S. Saharov [1] la formarea noțiunilor abstracte.

În metodica lui L. S. Saharov, pe o planșetă împărțită în sectoare, se prezintă subiectului, fără vreo ordine anume, figuri de mărime, formă, înălțime, culoare diferite. Una din figuri este pusă cu fața în jos, iar subiectul citind cuvîntul scris de pe baza ei este pus să așeze în dreptul figurii toate acele figuri care după părerea sa ar avea același cuvînt scris pe ele.

Cuvintele sînt în așa fel marcate pe figuri încît le grupează pe toate care se subsumează aceleiași noțiuni. Se constată că, la capătul efectuării sarcinii de a așeza figurile după cuvintele de pe ele, subiectul ajunge la noțiunea respectivelor categorii de figuri.

[1] L. S. Vîgotski, *Opere psihologice alese*, vol. II, E.D.P. București, 1972, p. 107.

Scanned with OKEN Scanner

Evident, condițiile și mijloacele unor asemenea investigații fiind strict de laborator și noțiunile formate sînt artificiale, niște semne abstracte ale stimulilor dați.

În realitate, noțiunile formate pe cale inductivă naturală generalizează acțiuni mult mai bogate cu obiectele ; în consecință, ele sînt mai amplu elaborate, sintetizînd informații mult mai semnificative.

Mai frecvent este folosită această cale inductivă de formare a noțiunilor științifice în procesul de învățămînt, cu deosebire în clasele școlare elementare. O primă condiție a inducției logice în acest caz, este ca să se pornească de la intuirea a mai multor exemplare, de la parcurgerea mai multor cazuri care cuprind elemente comune ce urmează a fi abstrase și generalizate. Apoi, în baza intuirii active a respectivelor exemplare, este necesar să se treacă la formularea unor propoziții care să cuprindă elementele comune și esențiale constatate.

În sfîrșit, definiția fenomenelor intuite și generalizate cu unirea lor într-un termen verbal, istoric statornicit și cu desprinderea semnificației obținute, marchează momentul și condiția structurării ca atare a noțiunii despre fenomenul dat.

Desprinderea esențialului din obiectele și fenomenele realității nu se realizează ușor. Adesea, în conținutul noțiunilor nou formate pătrund și unele aspecte și informații neesențiale. Este posibil chiar să se generalizeze noțiunea după caracterele secundare ale lucrurilor. Așa de pildă, pentru noțiunea de subiect gramatical, este frecventă generalizarea greșită la elevii mici, că acesta ar fi „cuvîntul cu care începe o propoziție", sau generalizînd noțiunea de linie perpendiculară, ei o reduc la „dreapta care cade pe o orizontală" și nu mai recunosc situațiile perpendicularei din alte poziții. Tot astfel, este posibil ca la intuirea unor exemplare concrete, elevii să rețină unele particularități exterioare ale materialului : culoare, formă, compoziție. Pentru a anula asemenea efecte, se recomandă nivelarea stimulilor, respectiv, repetarea exemplarelor în așa fel încît aspectele secundare să varieze și să-și piardă din importanță, în timp ce însușirile principale să fie constant păstrate. În experimentele efectuate de Al. Roșca se demonstrează că în condițiile încărcării unui material cu însușiri neesențiale, pentru formarea noțiunii de număr, copiii nu au putut desprinde de loc, iar adulții în proporție de 83%, relația numerică dată [1].

Abstractizarea și generalizarea în formarea noțiunilor științifice în procesul instructiv școlar sînt favorizate dacă se face apel *la opu-*

---

[1] Al. Roșca, A. Chircev — *Studii de psihologie pedagogică*, E.D.P. București, 1958, p. 32—37.

Scanned with OKEN Scanner

nerea însușirilor esențiale celor neesențiale. E. N. Kabanova Meller constată că, dacă, în prima fază a inducției, desprindem notele esențiale — de pildă, pentru noțiunea științifică de cîmpie : teren întins, accidentat doar de mici coline și la o anumită altitudine față de nivelul mării — și se conștientizează apoi, în faza a doua, însușirile neesențiale, cum ar fi caracterul de împădurit sau neîmpădurit, prezența unor ape curgătoare etc., atunci această opunere duce la o mai bună și corectă asimilare a noțiunii [1].

Dar, pot fi opuse și clase de obiecte între ele. Prezentînd bunăoară, spre inducție obiecte comestibile — legume : varza, roșia, morcovul, ceapa și cerînd copiilor din clasa a III-a să formuleze judecăți generale despre ele (Ce sînt ?) și să desprindă unele caracteristici comune, aceștia au întîmpinat dificultăți, neputînd să opereze corect decît 2 din 8 cazuri. Cînd însă li s-a cerut să le diferențieze de un alt grup de obiecte de îmbrăcăminte, ei au putut stabili în 94,4% mult mai multe asemănări esențiale, generalizîndu-le drept legume și deosebindu-le de categoria hainelor [2].

Multe din noțiunile științifice se obțin pe cale deductivă, pornind de la definiții, reguli și legi generale și trecînd spre analiza și înțelegerea unor cazuri particulare, reținînd astfel generalul, abstracția formală. Cele mai multe din noțiunile biologice, de științe sociale în școală se însușesc pe această cale. În planul operațiilor formale ale gîndirii, această trecere ia structura unor raționamente silogistice, cu premise majore, minore și concluzii. Dacă, de pildă, dăm definiția fluviului — apă curgătoare mai mare decît rîul, cu mulți afluenți și care se varsă în mare — iar despre Dunăre arătăm că adună mai multe rîuri în cursul său și se varsă în mare, concluzia imediată o avem că Dunărea este fluviu. Ori, definind *modul de producție* prin felul cum sînt reunite forța de muncă și mijloacele de producție într-o formațiune social-economică dată, deducem printr-o analiză logică faptul că, modul de producție ca noțiune economică nu se referă la tehnologia producerii bunurilor materiale, ci la *modul social de organizare a producerii,* la felul în care se unește forța de muncă — adică „totalitatea aptitudinilor fizice și intelectuale din personalitatea vie a oamenilor" (Marx) — cu mijloacele prin care oamenii produc [3].

---

[1] E. N. Kabanova-Meller — *Psihologia însușirii cunoștințelor și a deprinderilor la școlari,* E.D.P., București, 1963, p. 172—176.

[2] Al. Roșca (red.) — *Psihologie generală,* E.D.P., București, 1966, p. 262—263.

[3] Vezi în acest sens, pagini de conceptualizare deductivă a informațiilor despre ansamblul relațiilor sociale și în cadrul lor relațiile de producție ș.a., în : Miron Constantinescu, — *Introducere în sociologie,* Centrul de multiplicare al Universității București, 1971, p. 211—223 și următoarele.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă inducția intuitivă treptată este anevoioasă adesea și duce inevitabil la unele generalizări unilaterale, cu desprinderea de multe ori a însușirilor neesențiale, cum am văzut, ori cu confuzii între esențial și secundar, folosirea căii dominant deductive poate aduce pericolul unui verbiaj steril, al reținerii generalizărilor verbale și a definițiilor fără un suport real de informații asupra procesului sau evenimentului la care se referă noțiunile date. De multe ori, se întîmplă, datorită acestor tendințe, ca individul să posede definiții, regulile de acțiune, conceptele teoretice și chiar o întreagă teorie a fenomenului, dar să nu poată opera practic cu generalizările date.

Calea acțiunilor intelectuale se pare că îmbină într-un mod mai fericit inducția cu deducția logică, dar, și cu acțiunea practică, făcînd apel încă de la începutul acțiunii la notele definitorii — esențiale — ale fenomenelor pe care le conceptualizăm.

Numeroase cercetări efectuate de P. Janet, H. Wallon, J. Piaget, L. S. Vîgotski, A. N. Leontiev ș.a. au arătat că gîndirea verbal-logică și noțiunile individului se dezvoltă din acțiunile lui practice, prin interiorizarea mintală a unor operații materiale cu obiectele și fenomenele realității. Ideea a fost reluată într-o serie de experimente efectuate de P. I. Galperin și colaboratorii săi, pentru formarea noțiunilor de geometrie și geografie la școlari, a noțiunilor de științe ale naturii ș.a.

Se consideră astfel prezența următoarelor etape ale conceptualizării, pe calea elaborării acțiunilor intelectuale : a) o primă etapă de operare materială sau materializată (modelată didactic) cu notele definitorii ale noțiunii pe care și-o însușesc elevii. În experimentele lui P. I. Galperin, fiind vorba de noțiunea geometrică elementară de unghi, s-au dat ca note definitorii, prezența a două semidrepte, cu întîlnirea lor într-un punct (închizînd deci, un spațiu între ele). Cele două note definitorii au fost scrise pe cartonașe și comunicate de la început copiilor. Astfel, în prima fază a operării, subiecții conștientizează notele definitorii și practic operează cu ele, avînd sarcina de a regăsi aceste trăsături esențiale într-o serie de desene ce le-au fost date. Faza operării materiale cu fenomenul este urmată de b) verbalizarea acțiunii, respectiv, de reproducerea operațiilor în plan verbal. c) În continuare, se produce interiorizarea operației, organizarea ei în acțiune mintală, cînd fără repere materiale, notele definitorii sînt reținute și folosite dinăuntru la recunoașterea figurii de unghi în diferite situații din ambianță.

Avantajul acestei căi este că noțiunea se însușește în operare practică și concomitent cu folosirea notelor definitorii ale fenomenelor în această practică. Faptul că experimentele efectuate presupun migală în confecționarea materialului intuitiv necesar, că în genere,

Scanned with OKEN Scanner

ele nu se pot aplica tuturor noțiunilor științifice [1], restrînge considerabil sfera lor de generalizare. Mai mult, rămîne neclară problema dacă verbalizarea acțiunii externe cu obiectele este o etapă de fapt distinctă a conceptualizării informațiilor (Kabanova-Meller) sau, mai degrabă, un principiu al organizării lor logice, fundamental de altfel în activitatea gîndirii umane.

Dar indiferent de calea dominantă pe care o folosim, constatăm că inducția nu poate fi separată de raționamentele deductive și nici de operarea practică cu însușirile realității. De asemenea, în activitatea conceptualizării se efectuează comparații, analize și sinteze complexe, abstractizări și generalizări. Se consideră că, oricare ar fi procedeul didactic ales pentru formarea noțiunilor științifice sînt necesare următoarele momente și verigi intelectuale conștiente :

a) Familiarizarea activă și suficientă cu obiectele și fenomenele realității ale căror aspecte esențiale urmează să le definim și să le generalizăm.

b) Desprinderea esențialului de neesențial și conștientizarea clară a notelor principale, distincte de cele secundare.

c) Formularea verbală — propozițională a aspectelor conștientizate, exprimarea acestor trăsături deci, în reguli, propoziții generale, enunțuri ; mai precis, o structurare a lor logică, rațională.

d) Raportarea noilor generalizări la conceptele și ideile pe care deja le deținem, includerea noțiunii, a categoriei formate într-un sistem de noțiuni, cu stabilirea raporturilor de asemănare, de subordonare și supraordonare posibile.

e) În sfîrșit, operarea practică cu noua noțiune (A. N. Leontiev), ceea ce înseamnă introducerea ei în rezolvarea noilor probleme, în înțelegerea altor concepte ori relații ale realității : utilizarea deci, a noii generalizări în variate acțiuni practice.

Evident, dincolo de momentele și verigile generale ale conceptualizării, elaborarea efectivă a noțiunilor științifice parcurge etape distincte, proprii fiecărui domeniu al realității. Aceste faze depind de natura informațiilor pe care le generalizăm, de specificul fenomenelor la care se referă ele, de cadrul instituțional de instruire în care se procedează la formarea noțiunilor respective. De pildă, în cazul conceptelor gramaticale, care sînt abstracții ale abstracțiilor (D. N. Bogoiavlenski) ce generalizează relații gramaticale dintre

---

[1] La noi în țară, metoda a fost folosită — printre altele — la formarea experimentală a noțiunilor gramaticale ; vezi studiul : *Rolul definiției și al regulei gramaticale în generalizarea conștientă a fenomenului gramatical la elevi*, A. Tucicov-Bogdan, P. Constantinescu-Stoleru, în Revista de pedagogie nr. 2/1962.

Scanned with OKEN Scanner

cuvinte, se parcurg următoarele etape [1] : o fază premergătoare, de desprindere la copii a cuvîntului de conținutul său obiectual concret ori noțional și generalizarea lui ca unitate a limbii. Urmează apoi, etapa familiarizării elevilor cu fenomenul gramatical dat. În continuare, avem organizarea planului gramatical în gîndire distinct de planul de sens, logic. Mai departe, etapa generalizării și consolidării înțelegerii fenomenului gramatical prin însușirea regulilor și a definiției. În sfîrșit, avem etapa operării superioare cu noțiunile și relațiile gramaticale însușite. Alte etape se parcurg în elaborarea conceptelor matematice, de chimie etc.

ÎNȚELEGEREA

Înțelegerea o definim ca o activitate de pătrundere și relevare a relațiilor esențiale dintre obiectele și fenomenele realității. Ea se realizează în gîndire prin legarea adecvată a noilor informații de generalizările anterioare ale individului cu includerea noilor date în sistemele de referință pe care acesta le stăpînește. Înțelegerea se bazează pe experiența trecută și pe utilizarea corectă a acestei experiențe în situații noi. O idee, o judecată nouă, poate fi însușită ori înțeleasă, numai de acela care o poate include ca verigă în sistemul experienței lui personale (I. M. Secenov). Din punctul de vedere al structurilor intelectuale, înțelegerea este întotdeauna o *nouă sinteză,* o nouă constatare și relevare a legăturilor și dependențelor dintre obiecte, evenimente sau laturi ale acestora.

În consecință, activitatea înțelegerii este trăită de individ ca stare lămuritoare, ca un moment de maximă luciditate, de edificare, iluminare ce se exprimă în „aha", „am înțeles". Modul de realizare poate fi instantaneu, de pătrundere dintr-odată a aspectelor vizate și atunci avem o *înțelegere imediată,* directă și bruscă. De exemplu, înțelegerea unui gest schițat de semen, a stării emoționale în care se găsește, a unei situații avansate de pericol de incendiu etc. Prinderea sensului cuvintelor scrise, pe care le descifrăm la prima vedere, sau pătrunderea secventă a replicilor verbale în orice comunicare curentă cu un interlocutor se bazează pe activitatea unei asemenea înțelegeri directe.

În condițiile cunoașterii însă a unor situații mai complicate, ale rezolvării unor noi probleme sau în condiții de însușire a unor noi

---

[1] Cf. capit. redactat de noi, *Însușirea cunoștințelor de gramatică* în : Psihologie pedagogică, sub red. Al. Roșca și colab., E.D.P., Buc., 1967, p. 232—240.

Scanned with OKEN Scanner

sisteme de noțiuni științifice, de extragere a unor legi din fenomenele și evenimentele realității, procedăm prin *înțelegere mediată, discursivă*, bazată pe ample analize, pe comparații și confruntări etc., o înțelegere desfășurată în etape. Și într-un caz și în altul, legătura informațiilor prezente cu datele anterioare rămîne obligatorie, iar activitatea înțelegerii — mai precis, atitudinea inteligibilă — caracterizează în genere toate comportările noastre.

Într-adevăr, nu se poate spune că individul uman conștient, în stare de veghe activă, se poate disocia de experiența sa anterioară și proceda în totul neinteligibil. Există însă grade și grade de înțelegere — superioară, mediocră, inferioară, ori total deficitară — după cum legăturile dintre vechi și nou în conștiința persoanei sînt esențial realizate, numai parțial adecvate sau cu totul deficitare, confuze și eronate. Sesizarea esențialului și relevarea legăturilor necesare, legice, caracterizează înțelegerea superioară, creatoare.

Noua sinteză — a înțelegerii — la individ poate fi anterioară soluționării unei situații sau probleme ; ori concomitentă cu găsirea rezolvării, cu identificările căii de ieșire ; sau, chiar ulterioară acestei rezolvări. Să urmărim, următoarele exemple :

a) Se dă șirul de numere 0, 3, 7, 10, 14, 17, 21, 24, 28, 31 ... și se cere ca individul să stabilească regula sau principiul după care ele cresc. Sarcina de gîndire este : „descoperă regula înșiruirii acestor numere și continuă șirul în conformitate cu ea". Evident, la prima percepție a cifrelor date, relația lor pare neinteligibilă. În urma unei comparații succesive între ele, se constată că cifrele cresc alternativ cu 3 și 4 și din nou cu 3 și 4. Momentul înțelegerii discursive care are loc este concomitent aici cu găsirea cheii, cu identificarea regulei. Înțelegerea este evidentă, dacă subiectul continuă, conform soluției găsite, să prelungească mai departe șirul, cu 35, 38, 41, 45 etc.

b) O elevă nedumerită se întreabă : de ce atunci cînd împart 6 la 2, la 3 îmi dă întotdeauna un cît mai mic decît deîmpărțitul, iar cînd împart 6 la $\frac{1}{2}$, la $\frac{1}{3}$, cîtul este mai mare ? Această sesizare o face după acțiune ; iar relația esențială nu este pătrunsă și înțeleasă de ea. În momentul în care profesorul desfășoară raționamentul efectuat cu ocazia împărțirii 6 cu 1/2 și precizează că se împart 6 întreguri în doimi, echivalînd deci cu 12 doimi, sau în treimi, echivalînd cu 18 treimi, care se împart în fond la 1 și rămîn tot atîtea, eleva exclamă „aha", „Acum am înțeles". De fapt, pătrunderea relației a avut loc ulterior operării corecte a împărțirilor date.

Cercetările efectuate de F. N. Gonobolin asupra înțelegerii de către elevi a unor teoreme și demonstrarea acestora după manualul

Scanned with OKEN Scanner

de geometrie au stabilit cîteva niveluri posibile de înțelegere ale aceloraşi relații şi abstracții : un prim nivel elementar este cel de sesizare a unor părți ale demonstrației, dar fără a le lega într-un tot unitar — de unde, o înțelegere fragmentară, parțială. Un al doilea nivel este caracterizat prin redarea integrală corectă a teoremei, dar fără o pătrundere necesară, a principiului logic de construcție a demonstrației. În sfîrşit, un al treilea nivel de înțelegere superioară, evidențiază atît stăpînirea teoremei cît şi a schemei logice de demonstrație, cu încercări de a o aplica şi în alte cazuri similare.

Se consideră, în genere, că cele mai edificatoare probe cu privire la o înțelegere reală nu sînt nici declarațiile subiectului c-ar fi înțeles, nici reproducerea pe dinafară a materialului însuşit, nici răspunsurile prompte şi exacte, ci, neapărat întrebările pe care le formulează individul cu privire la dezvoltarea mai departe a cunoaşterii sale, curiozitatea sa epistemică stîrnită prin efortul de a fi înțeles, ca şi eficiența relațiilor înțelese în acțiunile practice pe care le întreprinde individul.

În planul interacțiunii psihosociale a persoanelor, înțelegerea funcționează ca acceptare reciprocă a aceloraşi exigențe şi valori, ca stăpînire şi operare cu un cod comun de comunicație, ca folosire comună a unor simboluri şi semnificații generalizate. Pentru problema deslușirii relațiilor interindividuale, a statutelor persoanelor, pentru desprinderea tendințelor conduitei semenilor şi a motivelor corespunzătoare, dispunem de *înțelegerea socială*. O astfel de înțelegere este strîns legată de percepția socială a persoanelor, de capacitatea de interpretare psihosocială a celorlalți, precum şi de empatie, acea disponibilitate afectivă a individului uman de a se transpune în situațiile şi condițiile de acțiune ale semenilor.

Prin toate aceste dimensiuni, *înțelegerea socială* devine o trăsătură de personalitate.

REZOLVAREA INDIVIDUALĂ A PROBLEMELOR

Activitatea rațională se declanşează ori de cîte ori ne găsim în fața unor dificultăți, ori de cîte ori se pun chestiuni pentru care nu avem un răspuns imediat în habitudine, cînd sîntem puşi să dezvăluim o relație nouă, să restabilim un eveniment, să-i identificăm cauza etc., mai exact spus, ori de cîte ori se iveşte problema.

Situațiile-problemă însă constituie modul fundamental de interacțiune a individului uman cu mediul. Permanent ne găsim în activitatea rezolvării unor probleme de ordin teoretic sau practic : de ordin economic, social ori didactic, strict personale, familiale sau

Scanned with OKEN Scanner

care interesează mersul întregii colectivități etc. Pe drept cuvînt se spune că gîndirea umană este în mod continuu confruntată cu rezolvări de probleme, de diferite grade de dificultate și complexitate.

Sub aspect structural, problema este întotdeauna *un sistem* de *date cunoscute și necunoscute*(le) probleme(i) prinse în *anume relații și condiții* cuprinzînd *întrebarea* — ce anume se cere rezolvat —, individul fiind și el inclus sistemului, ca o *variabilă a acestuia, cu disponibilități potențiale de soluționare*, dar *fără să dețină ca atare și soluția* gata elaborată.

Din această descriere euristică a sistemului problemei reținem :

(a) ansamblul de informații, de date și condiții puse în anumite dependențe și interrelații ;

(b) structurarea de așa manieră a relațiilor dintre date încît să rezulte cu necesitate o întrebare sau un șir de întrebări ; cerința deci, de a ieși din dificultate, de a afla, de a rezolva ;

(c) subiectul în calitate de componentă a situației problemă ; aspectul prin urmare psihologic al problemei ca sistem de interacționare a subiectului cu datele realității ;

(d) prezența unor informații, a unei experiențe anterioare la nivelul subiectului și deci, disponibilități de atacare și rezolvare a problemei. Pentru un copil de 5 ani bunăoară, căutarea factorilor cancerigeni nu constituie o problemă ;

(e) în sfîrșit, individul să nu dețină soluția gata elaborată ; de pildă, pentru cel ce știe că $3 \times 3 = 9$ nu mai este o problemă : „cît fac trei ori cîte trei ?“

Rezolvarea problemelor este mai mult decît un proces de parcurgere a diferitelor verigi raționale, de la datele problemei și pînă la găsirea soluției corespunzătoare. Dimpotrivă, avem de-a face cu una din cele mai complexe activități intelectuale de gîndire, care cuprinde : inducții și deducții logice, activitatea înțelegerii, analogii, raționamente ipotetice, subtile analize și generalizări, ingeniozitate și creație [1].

Cercetări asupra activității de rezolvare a problemelor (W. E. Vinake, G. Pólya, F. Lénard ș.a.) stabilesc în desfășurarea acestei activități mai multe etape. Numărul lor este mai mic sau mai mare, după cum însăși psihologii au aprofundat mai analitic sau mai sintetic această realitate. Astfel, prima acțiune, asupra căreia se pare că cercetătorii au fost unanimi, este de *confruntare directă a individului cu problema*. În legătură cu aceasta se apreciază capacitatea

[1] Un model euristic al tuturor proceselor și fazelor desfășurării activității de rezolvare îl găsim reușit realizat la G. Pólya, în : *Cum rezolvăm o problemă*, Ed. științifică, București, 1965, p. 47—49.

Scanned with OKEN Scanner

persoanei de a sesiza probleme, priceperea de a vedea și pune o problemă, de a conștientiza problemele.

Abordarea propriu-zisă a problemelor începe printr-o *fază de familiarizare cu datele problemei.* Modul de a ne apropia de situațiile problemă este foarte diferit. Precum se știe, pînă la Newton mulți oameni au văzut obiecte căzînd. Dar, numai lui Newton fenomenul i-a apărut o problemă reală, a cărei cercetare l-a dus la descoperirea legii căderii corpurilor. Să nu uităm însă, că pentru această viziune și rezolvare, marelui fizician i-au trebuit peste 16 ani de acumulări și de muncă asiduă.

Viziunea problemelor — apariția lor în fața gîndirii umane — este determinată de necesități obiective, de cerințele epocii istorice în care se găsește omenirea, căci, unele au fost problemele oamenilor în condițiile societății culegătoare, altele în epoca forței aburului și cu totul altele în condițiile tehnicii și științei avansate. Conturarea problemelor majore ale umanității depinde de stadiul cunoștințelor existente, de relațiile în care oamenii produc, de nivelul tehnicii și al științelor vremii, de aparatura logică la care a ajuns societatea. În legătură cu această condiționare socială, Engels scria : *... omenirea își pune întotdeauna problemele pe care și le poate rezolva.*

Confruntarea individului cu problema implică scopul de a rezolva, conștiința dificultăților de rezolvare și o anume motivație corespunzătoare.

Dacă aceste modificări psihologice în conștiința individului au fost atinse și l-au angajat în problemă, urmează *faza examinării datelor problemei, a aprecierii dificultăților ei, precum și a disponibilului de a o rezolva.* Caracteristică acestei etape se consideră emiterea măcar și a unei singure judecăți ipotetice, întrezărirea — în genere — a unui prim demers în căutarea soluției. Evident, nu poate fi vorba decît de formularea unor ipoteze preliminare, a unor propoziții de lucru, care abia ulterior vor fi conturate și precizate. De pildă, apreciind tot ce se cunoștea la vremea sa despre greutatea corpurilor, ipoteza lui Torricelli a fost simplă, că și aerul are greutate, fapt care urma neapărat științific dovedit.

Descompunerea problemei în unități simple, este o acțiune de strategie, în vederea schițării planului de rezolvare. Tot în această, a treia etapă, se analizează cu discernămînt restricțiile situației, ca și elementele de sprijin în problemă, apreciindu-se toate dificultățile existente. R. Descartes recomanda în acest sens, dezmembrarea

Scanned with OKEN Scanner

dificultăților și atacarea lor numai pe rînd, nu toate aspectele dintr-odată.

Orientarea principală spre principiul rezolvării și verbalizarea principiului dat formează un moment important, în desfășurarea raționamentelor rezolvării. De exemplu, într-o problemă experimentală, de eliminare a termenului de prisos (C. N. Cofer, A. I. Judson) se dau subiecților 4 cuvinte, din care unul este ambiguu : *adună, scade, înmulțește, mărește* (+, —), cerîndu-li-se să elimine termenul nepotrivit cu celelalte trei. După un principiu, cel de grupare a operațiilor aritmetice, subiecții elimină termenul ambiguu (mărește) ; după un alt principiu, cel de sens, care grupează operațiile de a mări, este eliminat termenul „scade".

În experimentele lui L. S. Vîgotski, întîlnim probe similare, folosite la determinarea caracteristicilor gîndirii copilului. Noțiunile care se dau sînt de felul : *cal, căruță, om, leu* (fiară). Aplicînd principiul grupării după sens intuitiv, și practic uzual, copiii elimină cuvîntul „leu", judecînd la modul concret : omul scăpînd de leu, se urcă în căruță și-și continuă drumul. În condițiile gîndirii adolescenților sau a adultului funcționează principiul unei rezolvări logice de clasificare a noțiunilor, care indică ființe și lucruri.

În general, identificarea corectă a principiului după care se rezolvă o problemă sau alta, adîncește înțelegerea respectivei probleme, ușurînd mult căutarea soluției.

Unii cercetători recomandă și un moment verificator cu privire la principiul adoptat ; anume, *experimentul mintal asupra principiului rezolvării*. De exemplu, cunoscute fiind datele problemei, să zicem : 200 lucrători construiesc un edificiu într-o lună (30 zile), ce facem pentru a termina lucrarea cît mai urgent ? Principiul de rezolvare este evident ; mărim numărul de lucrători, și spunem :

Dacă 200 . . . . . atunci 30 zile ;
dacă 400 . . . . . atunci 15 zile ;
dacă 800 . . . . . atunci $7\frac{1}{2}$ zile ;
dacă 1 600 . . . . . atunci $3\frac{3}{4}$ zile etc.

Dar, experimentul ne spune undeva „stop", de la un număr de lucrători în sus, în loc ca lucrarea să poată fi executată apare pericolul de a o face imposibilă. Asemenea experiențe raționale, cu retrimiteri spre realitate, iar, pe de altă parte, continuînd ipotetic un principiu sau altul, feresc individul de soluționări iraționale, absurde sau neeficiente.

Scanned with OKEN Scanner

În sfîrşit, la capătul unor asemenea deliberări, anticipări şi uneori şi asumări de risc ale subiectului, se trece la *fixarea paşilor rezolvării*, la *întocmirea planului de rezolvare* propriu-zis.

Firește, întreaga desfăşurare a momentelor şi etapelor marcate nu este liniară ; succesiunile lor nu sînt în toate cazurile aceleaşi şi obligatorii. Procesele gîndirii sînt mult mai dinamice, de cele mai multe ori concomitente şi nu înseriate în felul în care le prezintă o descriere didactică. Deosebit de programul unei maşini care „gîndeşte" şi unde totul este prestabilit şi calculat, gîndirea vie încearcă stări tensionale, blocaje şi discontinuităţi, momente de conflict cu datele şi stereotipiile antecedente, divagaţii de la program, noi combinaţii, neparcurse anterior de individul care gîndeşte ori chiar nici de întreaga umanitate.

În legătură cu acest tablou dramatic de desfăşurare a activităţilor intelectuale s-au semnalat şi studiat, la nivelul rezolvării problemelor, fenomene de rigiditate ale gîndirii, momentele de orbire a lucidităţii raţionale, rolul pozitiv dar şi nefast al rutinei şi al experienţei anterioare în genere, consecinţele unor date superflue în problemă ş.a.

S-a putut constata astfel, că o seamă de automatisme mintale, fixate pe anumite relaţii, tind să se reproducă în gîndirea individului şi în condiţii nejustificate, dînd o rigiditate funcţională raţionamentelor sale. Aşa, de pildă, avem cazul operării cu unele scheme de silogism, cînd obişnuiţi cu raţionamentul formal corect putem conchide eronat ca de pildă :

toţi x = y	sîntem tentaţi	Toţi oamenii sînt muritori
toţi x = z	să judecăm şi	Toţi oamenii sînt bipezi
deci : y = z	în cazul :	Deci : muritori = bipezi

deşi aici de fapt judecăţile nu se leagă silogistic şi nu obligă la o concluzie.

Sau, în condiţiile studiate de K. Dunker, cînd subiecţii cunoscînd un obiect într-o anumită funcţie a lui, cu greu pot gîndi posibilitatea de a-l vedea şi din alt unghi, şi a-l utiliza în alt scop. Experimental li s-a cerut subiecţilor să atîrne trei fire fixîndu-le de o planşetă, pentru care aveau la dispoziţie două holţşuruburi şi un burghiu. Problema a fost prezentată în două variante ; una în care subiecţii trebuiau să folosească burghiul pentru a găuri planşeta şi a introduce cuiele ; şi, alta, în care li s-a dat planşeta pregătită pentru introducerea cuielor. În prima variantă, fixîndu-se destinaţia burghiului subiecţii n-au mai realizat posibilitatea utilizării lui în calitate de al treilea cui. Cînd în schimb planşeta a fost pregătită, cea

Scanned with OKEN Scanner

de a doua variantă, iar burghiul pentru această funcție părea inutil, ei l-au apreciat bun pentru soluționarea problemei, folosindu-se de burghiu ca de un cui.

Experimentul clasic al lui N.R.F. Maier (1933) cu sarcina de a uni două frînghii dintre care una fixată de tavan, iar alta de perete, cu

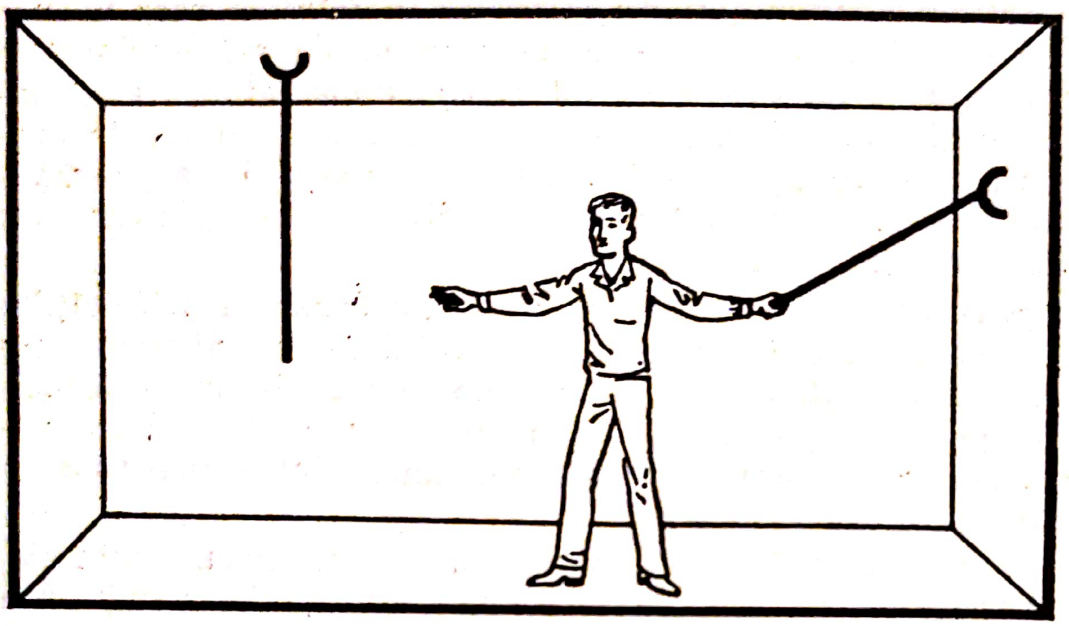


Fig. 8. Schema experimentului problemei celor două corzi efectuat de N. R. F. Maier.

o distanță mare între ele, încît subiectul apucînd de o frînghie să nu poată ajunge cealaltă, dacă ea se găsește în stare de echilibru, nemișcată (fig. 8), ca în desenul de mai sus, ilustrează de asemenea unele aspecte de rigiditate rațională.

Problema nu poate fi rezolvată decît dacă frînghiei fixate de tavan i se dă o mișcare pendulară, iar subiectul ținînd de frînghia fixată de perete, surprinde o poziție favorabilă a frînghiei în mișcare, pentru a o apuca. Ulterior, H. G. Birch și H. S. Rabinowitz introduc două modificări situației problemă formulată de N. R. F. Maier [1]. Anume, ei pun la dispoziția subiecților ca greutăți pentru a le atîrna de frînghie un releu de completare a circuitului electric și un întrerupător. În cursul unei experiențe preliminare o parte din subiecți au utilizat releul pentru restabilirea curentului electric, iar ceilalți subiecți s-au folosit, în același scop, de întrerupător.

Puși în situația probei lui N. R. F. Maier, subiecții care în prealabil au utilizat releul folosesc drept greutate pentru pendularea frînghiei întrerupătorul ; cei care au operat în prealabil cu între-

[1] P. Fraisse, J. Piaget — *lucr. cit.*, vol. VII, p. 44—45.

rupătorul, folosesc pentru improvizarea pendulului releul ; în timp ce la o grupă de control, fără astfel de experiențe prealabile, subiecții se foloseau în aceeași măsură, pentru rezolvarea problemei date și de releu și de întrerupător.

„Fenomenul orbirii" gîndirii în rezolvarea problemelor, datorită unor date și relații de prisos care îngreunează viziunea exactă a structurii situației problemă și a relației exacte a individului cu ea, a fost investigat de D. Katz (1949), J. W. Reid (1951), iar la noi mai recent de Al. Roșca. Problemele date spre rezolvare conțin date superflue, într-o așezare dezordonată, în așa fel încît să mascheze structura exactă a datelor principale ale problemei. De exemplu, se dă problema (după cea modelată de Katz) : „O muscă se deplasează cu o viteză dublă față de tren. Trenul pleacă din București la Cluj ; musca pornește în același timp de la Cluj spre București. Cînd se întîlnește cu trenul, se întoarce îndărăt ; apoi iarăși pleacă în întîmpinarea trenului și așa procedează de mai multe ori. Ce distanță a parcurs musca pînă cînd a ajuns trenul la Cluj ?"

În experimentele efectuate de Al. Roșca, privind influența inhibitivă a Datelor superflue, figurează probleme de următorul tip : „Ionel a cumpărat 8 creioane colorate pentru care a plătit 24 de lei. Sora sa, Ana, a cumpărat de două ori mai multe creioane colorate și a plătit jumătate din cît a plătit Ionel. Cu cît a cumpărat Ana creioanele sale ?"

Evident, fără datele de prisos, ambele probleme citate se dovedesc foarte simple și ușoare. Răspunsul la prima, în cazul în care ar rămîne enunțați numai termenii esențiali ai problemei, este de înmulțit distanța Cluj—București cu doi. Iar în cazul celei de a doua probleme, 24 : 2. Elevii însă datorită datelor de prisos, fac calcule complicate, calculează și ceea ce nu e nevoie (24 : 8 ; sau : 24 × 2 ;).

Cazuri în care deprinderile mintale anterior fixate pot interveni negativ în rezolvarea problemelor sînt multiple. De exemplu, întrebîndu-ne ce este mai mare, numărul 5 sau $\frac{5}{0,30}$, sîntem tentați să spunem că 5 pentru că este număr întreg, în timp ce $\frac{5}{0,30}$ este o împărțire a lui cinci cu 0,30. Raționamentul de fapt e greșit, omițîndu-se tocmai efectul împărțirii unui număr întreg, la o fracție subunitară.

Sau, în cazul altei probe a lui M. R. F. Maier, unde se dau 9 puncte așezate simetric, trei cîte trei, în forma unui pătrat și se cere ca toate aceste puncte să fie unite prin patru segmente de dreaptă, într-o serie continuă fără să se ridice creionul de pe figură, fără ca cele patru linii să fie întrerupte și fără să se treacă de două ori pe același traseu sau să se întoarcă creionul înapoi (fig. 9).

Scanned with OKEN Scanner

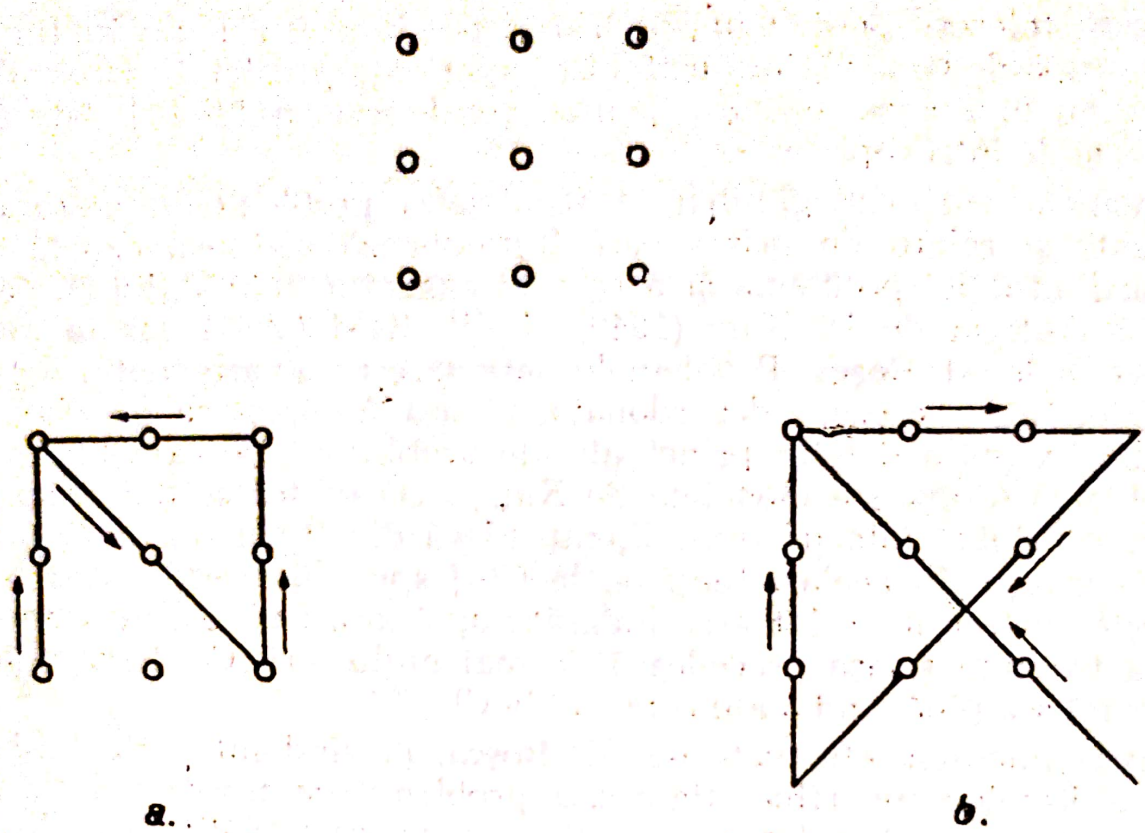


Fig. 9. Proba unirii a nouă puncte cu patru linii drepte (după N. R. F. Maier) — a) rezolvare greșită, b) rezolvare corectă.

În genere, această problemă, ca și cea de construire din 6 bețe de chibrit a patru triunghiuri, a căror latură să fie egală cu lungimea bățului de chibrit, relevă necesitatea unei atitudini active în rezolvare, impulsul gîndirii spre condițiile care nu sînt interdicții în problemă. Așa în primul caz, avem posibilitatea ieșirii cu liniile din spațiul pătratului : iar în a doua, posibilitatea de a depăși construcția figurilor exclusiv pe o suprafață plană.

Experiența anterioară însă poate veni și cu o seamă de restricții implicite și să îngreuneze rezolvarea problemelor — care, subliniem aici o dată în plus, că este mai întîi de toate o rezolvare mintală — și prin excelență deci, rațională. Se citează astfel, cazul experienței lui M. E. Bulbrook (1932) cu șiragul de perle. Colierul este înșirat într-o anume ordine : o perlă mare, două mici, una mare, două mici (fig. 10), sau una galbenă, două albe etc. La un moment dat se constată o greșeală, ordinea fiind întreruptă, apărînd trei perle la

Fig. 10. Problema lui M. E. Bulbrook.

rînd mici, în loc de două ; se cere să se restabilească ordinea corectă a lor în colier, fără a desface colierul, fără a deșira perlele.

În laborator însă, subiecții studenți au pe masa de lucru diferite obiecte, printre care un cleşte, ciocan ș.a. Soluția problemei este de fapt unică, sfărîmarea perlei de prisos, dar nici unul din cei investigați nu se gîndeşte că s-ar putea apela la ea, dat fiind că în cultura noastră, în genere, asemenea acte de a sfărîma perlele, de a le sparge, nu funcționează dimpotrivă, avem obişnuința și sentimentul de a le admira, de a le prețui și păstra.

ASPECTE ALE REZOLVĂRII PROBLEMELOR ÎN GRUP

Cercetări de peste patru decenii în domeniul psihologiei sociale, au scos în evidență superioritatea activității soluționării problemelor în condiții de grup, față de rezolvările individuale. Acest fenomen este cu atît mai evident, cu cît problemele sînt mai complexe și reclamă aprofundarea unor relații sau analize critice ale unor situații și evenimente, ori elaborarea unui plan de acțiune, sugestii și opinii de perspectivă, estimări calitative ale unor realități. Este vorba deci, de toate acele situații-problemă care apelează la interacțiunea persoanelor și, care conțin multiple sarcini și multiple soluționări posibile. De exemplu, cerînd unor subiecți să desprindă sensul unor cuvinte și să găsească cuvintele de sens contrar, G. R. Watson obține performanțe superioare în condițiile rezolvării în grup, față de soluțiile date individual. La citirea și extragerea unor idei principale din texte, grupul dă, de asemenea, o performanță superioară, dar nu peste ceea ce a putut efectua cel mai inteligent dintre indivizi. Aceeași constatare s-a putut face și la comparația unor numere. Operarea cu cifrele, însă, care cerea o anumită rutină, se efectua mai bine individual decît în grup.

În genere, rezolvarea problemelor în grup înveșderează deschiderea spre multiple soluții, probabilitate mai mare de sugestii și critici, confruntări și reconsiderări ale propriilor ipoteze și opinii. Numeroase cercetări atestă acest potențial crescut de rezolutivitate al grupului real — cu membri deci, care se interacționează în activitate — față de performanțele individuale și care potențial nu se reduce la suma acestor performanțe. De pildă, în experimentele cercetătoarei M. E. Shaw, cu probleme de perspicacitate date subiecților, pentru a rezolva transportul cu barca peste rîu a unui număr de misionari și de canibali, de așa manieră ca misionarii să nu cadă victima canibalilor, rezultatele gîndirii în grup au fost net superioare. Cîtă vreme la re-

Scanned with OKEN Scanner

zolvarea individuală din 63 posibilități s-au dat numai 5 soluții corecte, în condițiile rezolvării în grup, din 15 soluții corecte posibile s-au obținut 8 soluții.

S-a constatat, totodată, că discuțiile în grup animă toți indivizii și că procentajul soluțiilor corecte crește în urma discuțiilor. Experimentale efectuate de R. L. Thorndike pe 1 200 de studenți, din acest punct de vedere, au fost edificatoare. El a organizat grupe de 4, 5 și 6 membri, dîndu-le probleme complexe, de a compara poezii pentru a stabili care e mai bună, de a evalua care este cea mai bună atitudine umană în situații complexe date, probleme de judecată, pentru stabilirea calității de fals sau adevăr a unor aserțiuni.

Probele privind înțelegerea și clasificarea proverbelor pe care le-am efectuat (1956) cu elevii claselor V—XII [1], iar mai recent cu studenții (1972) cerîndu-le : a) criteriile posibile de clasificare a unui șir de proverbe ; b) stabilirea unui criteriu esențial și gruparea propozițiilor ca fiind convergente sau flagrant opuse după acest criteriu ; precum și c) construcția sau exemplificarea de noi proverbe asemănătoare ori opuse, au scos în evidență indici rezolutivi superiori în condițiile operării în grup și o productivitate mai scăzută, la toate sarcinile date, atunci cînd subiecții au lucrat individual. Astfel, comparativ scorurile au fost : la sarcina (*a*) (stabilirea criteriilor posibile de clasificare) — 4 criterii individual și 7 criterii în condițiile operării în grup ; la sarcina (*b*) (grupare după criteriul esențial) 45% din rezolvări posibile, în condițiile operării individual și 66% în grup ; iar la sarcina (*c*), cea a exemplificărilor, scorul răspunsurilor corecte a fost de 32% individual și 52% în grup. Un alt efect semnificativ a fost faptul că în activitatea de grup a apărut o adevărată competiție între subiecți pentru a-și îmbogăți răspunsurile date singular, în cadrul primei etape a experimentului. Tendința îmbunătățirii performanței individuale sub influența rezolvării în colectiv a fost constatată și în probele lui H. Guernee, cu sarcina trasării unui drum anumit într-un labirint grafic.

Cele mai evidente rezultate pozitive ale rezolvării problemelor în grup apar în cazul acelor sarcini care comportă discuții și deci, dacă în grup se angajează asemenea discuții. W. M. Timmons (1942) a putut demonstra pe teren acest lucru, organizînd în grup o discuție cu privire la îmbunătățirea activității legislative în statul Ohio, unde experți în materie de legislație au putut constata că discutanții în

---

[1] Cf. Ana Tucicov-Bogdan, autoreferatul lucrării de doctorat, *„Contribuții teoretice și experimentale la studiul gîndirii elevilor în procesul de însușire a limbii române"*, Universitatea București, 1959.

Scanned with OKEN Scanner

grup fac propuneri mai multe și mai valoroase decît cei care sînt solicitați doar în mod individual [1].

De altfel, nu este nevoie de prea multe experimente pentru a ne convinge, cei care trăim și ne desfășurăm activitatea în condițiile vieții și muncii socialiste, că forța de analiză în colectiv, subtilitatea discernămîntului posibil ca și disponibilitățile de apreciere obiectivă și de confirmare reciprocă sînt superioare gîndirii individuale.

Și totuși, nu în toate ocaziile, la orice problemă, indiferent de potențialul individual al membrilor grupului, de structura grupală și de distribuirea sarcinilor în grup se obțin rezultate net superioare. Experimentele efectuate de H. G. Mc Creedy și W. E. Lambert (1952), conținînd sarcina pentru subiecți de a opera cu cinci comutatoare pentru a găsi o soluție tehnică în problema dată, dovedesc rezultate mai bune în cazul rezolvării individuale decît în situația rezolvării în grup. Se citează cazul, cînd unul din membrii grupului neținînd cont de părerile celorlalți deranjează planul lor comun de lucru. În problemele date pentru a descifra cuvinte încrucișate (R. L. Thorndike), rezultatele individuale și cele obținute în colectiv nu au fost nici ele atît de tranșante.

Mai mulți psihologi sociali opinează că propoziția „doi pot mai mult și mai bine decît unul" nu poate fi acceptată la modul absolut.

Pentru a nu se induce ideea că și în grup s-ar putea generaliza tot o performanță individuală, în sensul că unul rezolvă foarte bine, iar ceilalți se iau după el, s-a ajuns în cercetare la rațiunea de a compara nu individul cu grupul, ci indicii unui grup nominal (grup statistic de indivizi) cu indicii activității grupului real. Nivelul mediu al grupului nominal este luat adesea ca reper în compararea rezultatelor de grup (real) cu cele ale fiecărui individ în parte. R. B. Zajonc, folosind calculul corelațiilor a două serii de rezolvări (individuale și în grup), ajunge să le compare cu valoarea mediei teoretice (aritmetice) a soluțiilor posibile, „estimare bazard", și precizează :

Două estimări pot valora mai mult decît una numai dacă fiecare din ele este mai bună decît estimarea hazard. Dacă însă, fiecare estimare este sub estimarea luată la întîmplare atunci mai mult valorează o singură estimare decît amîndouă [2]. Tot R. B. Zajonc, după ce demonstrează modul în care poate servi aparatul matematic cercetărilor de psihologie socială experimentală, conchide : „Pentru a putea stabili comparații ori aprecieri valabile între performanțele

---

[1] Cf. W. J. H. Sprott — *Human Groups*, Pelican Books, London, 1969, p. 111—117.

[2] R. B. Zajonc — *Psychologie sociale expérimentale*, Ed. Dunod, Paris, 1967, p. 117—128.

de grup şi individuale este necesar să vedem în ce fel contribuţiile individuale ale subiecţilor se conjugă într-un travaliu comun, în cadrul grupului dat“ [1].

Cercetări speciale au fost consacrate stabilirii numărului optim de membri în grup pentru a obţine în rezolvarea problemelor rezultate superioare. E. B. South compară, din acest punct de vedere, modul de lucru şi scorurile obţinute la grupele de 3 membri şi la cele cu 6 membri, dînd ca sarcini aprecierea după fotografii a unor manifestări emoţionale, aprecieri de conţinut a unor fragmente literare, probe cu alegeri multiple, jocul de cărţi bridge. Se constată că, acolo unde problema are un răspuns cert şi deci nu este vorba de opinii, grupele de 3 găsesc mai repede şi mai exact soluţia faţă de grupele de 6 ; în problemele însă care presupun confruntări de opinii, grupul de 6 lucrează mai bine. În schimb, la jocul de cărţi diferenţele nu sînt importante. Şi în experimentele lui R. W. Husband, cu dezlegarea unor probleme-ghicitori perechile de subiecţi lucrează productiv. El arată însă că în anumite condiţii şi individul poate fi eficient, chiar cu performanţă superioară activităţii în grup, cu deosebire acolo unde este necesară coordonarea indivizilor dar ea este puţin realizată.

Alte investigaţii (M. Deutsch) au avut în vedere relaţia dintre rezolutivitatea în grup şi caracterul competitiv sau cooperativ al activităţii. De asemenea, au fost studiate dependenţele dintre tipul de conducere în grup — autoritară, democratică, „laissez-faire“ şi rezultatele activităţii colective în rezolvarea problemelor.

La noi în ţară, cercetările prof. Al. Roşca, cele efectuate de R. Erdely „au avut în vedere cu deosebire efectele cooperării în grup, a unor relaţii interpersonale ; apoi factorii de atmosferă în grup, natura sarcinii, precum şi mărimea grupului şi gradul de compatibilitate a membrilor în grup“ [2]. Concluziile acestor cercetări converg spre accentuarea rolului cooperării în generarea ideilor, precum şi creşterea creativităţii gîndirii în condiţiile activităţii comune.

Sintetizînd, este de reţinut că rezultatele activităţii de soluţionare a problemelor în grup depind de natura sarcinilor date ; de calitatea discutanţilor, de numărul grupului, de diviziunea, optimală a sarcinilor în grup, de relaţiile interpersonale existente, de coeziunea grupului, de tipul de conducere în grup, de modalităţile de colaborare în căutarea soluţiei, de timpul necesar parcurgerii diferitelor sarcini.

---

[1] Ibidem.

[2] Al. Roşca (red.) — *Creativitate, modele, programare*, Studii de psihologia gîndirii. Ed. ştiinţifică, 1967, p. 48—61.

Scanned with OKEN Scanner

Creativitatea, în gîndire, se referă la capacitatea individului uman de a genera noul (F. Barron), la posibilitatea de a releva aspecte și relații încă necunoscute ale evenimentelor, de a stabili căi proprii de soluționare a problemelor. Ea formează astfel principala componentă a activității creatoare pe care o desfășoară omul, în : știință, în artă, în tehnică, sport sau alte domenii.

Prin urmare, cînd un subiect pe cale independentă sau prin interacțiune cu ceilalți ajunge la „descoperirea" unor proprietăți ale realității, la invenția unor noi metode și procedee de acțiune, la realizarea unor forme inedite de exprimare, în acord cu anumite scopuri sociale, vorbim de procese creative de gîndire. Creativitatea gîndirii se exprimă în modul cum îmbină individul informațiile venite din exterior cu cele generate din interior.

În sens psihologic, se poate vorbi de generarea noului și atunci cînd el se raportează exclusiv la subiect — ca ceva nou numai pentru cel care creează, dar nu și pentru omenire — ca și atunci cînd îl raportăm la societate, ca pe ceva creeat, care încă nu a fost cunoscut de nimeni din colectivitate. Acordul proceselor creative cu scopurile sociale și cu comandamentele culturale existente este caracteristic și definitoriu creativității de la nivelul gîndirii. Prin aceasta, creativitatea în gîndire se opune asociațiilor aberante, bizarreriei și jocului haotic de idei.

Analizînd cu deosebire, sub aspectul lor operațional, procesele gîndirii creative, J. P. Guilford (1950 ; 1967) distinge cinci tipuri de operații ale intelectului, prin care trece fluxul informațiilor noastre, și anume : *memorie, evaluare, cogniție, gîndire convergentă* și *gîndire divergentă* [1]. Gîndirea convergentă reunește informațiile și procesele raționale organizîndu-le ; ea desfășurîndu-se după structuri logice ; în genere, este gîndirea noastră obișnuită, conformă cu normele logice stabilite. Gîndirea divergentă, în schimb, cum o caracterizează A. T. Jersild, (a) nu procedează de la premise date spre concluzii stabilite ; (b) ea face divagări de la drumul stabilit ; (c) caută varietate ; (d) merge dincolo de ceea ce e la îndemînă și apa-rent ; (e) nu caută o soluție corectă ci examinează mai multe răspun-

[1] J. P. Guilford, *Personality*, McGraw-Hill, New York, 1959 ; și : *Personality for Creativity*, în : Creativity, its Educational Implications, John. Wiley-Sons, New York, 1967.

Scanned with OKEN Scanner

suri posibile. Este capacitatea noastră de a elabora un mare număr de soluții pornind de la aceeași sursă unică de informații [1].

Dacă prin procesele gîndirii convergente utilizăm inteligența noastră, în sens clasic luată, ca posibilitate de a sintetiza corect datele și a le folosi cît mai util, cît mai adecvat, structurile de gîndire divergentă sînt generatoare de creativitate, în sensul că se opun succesiunii asociative, repetării unor soluții și aplicații cunoscute. Această gîndire se înseră în fluxul general al prelucrării conștiente a informațiilor (fig. 11), influențînd în mod calitativ celelalte activități intelectuale.

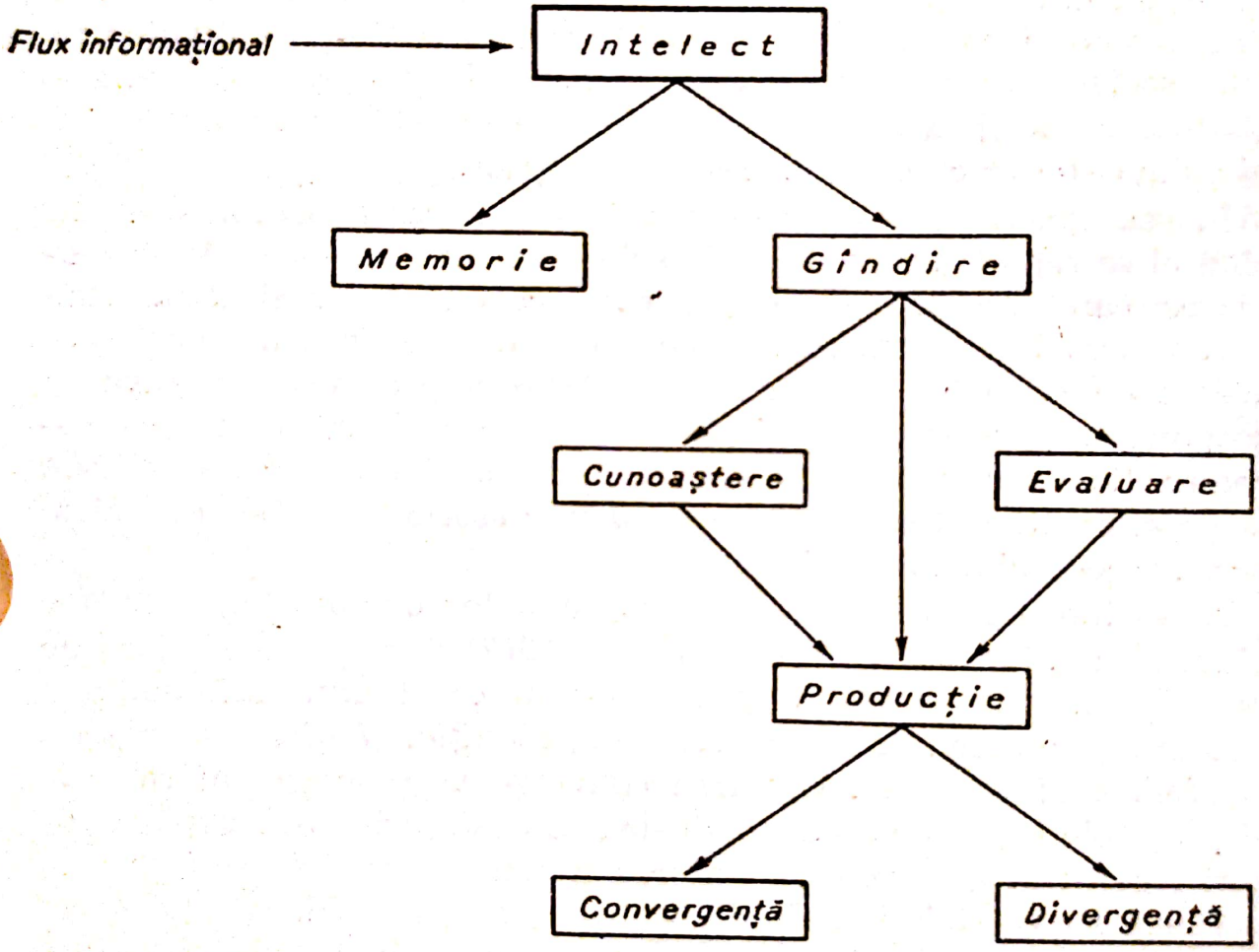


Fig. 11. Schema procesului creativ (după J. P. Guilford, 1959).

Astfel, fluxul informațional care se prelucrează de intelect, în parte se stochează memorial, iar prin gîndire trece în operații de descoperire, de recunoaștere și de selecție, de unde, parcurge o triplă cale,

[1] Michèle Carlier, *Étude différentielle des processus liés à la flexibilité*, Rev. Internationale de Psychologie Appliquée, Octobre, 1972, p. 133—140.

Scanned with OKEN Scanner

cea *a cogniției, a înțelegerii* informațiilor și *de evaluare a lor*, de interpretare ; iar de aici toate duc spre procesele productive, în spre generarea de noi informații. Această „producție" are un dublu aspect, putînd să meargă convergent, în care caz informațiile noi se integrează în cele vechi sau luînd o cale divergentă, în care caz informațiile nou generate, reprezintă variante multiple, o seamă de abateri deci, de la sintezele anterioare, dar logic posibile. În consecință, căutînd varietate, individul face divagări de la drumul bătătorit, depășind ceea ce ar fi la îndemînă și ușor de atins (A. T. Jersild).

După J. P. Guilford, următoarele însușiri fundamentale caracterizează creativitatea rațională a individululi : *fluiditatea* ideilor și a operațiilor : *flexibilitatea*, înțeleasă ca o anume mobilitate în structura mereu diferită a informațiilor ; și, *originalitatea*, în sensul unei expresii personale, noi, deosebitoare, atît a mersului proceselor gîndirii cît și a rezultatelor la care ajungem în mod creativ.

În legătură cu fluiditatea gîndirii au fost descoperiți mai mulți factori. Există o *fluiditate verbală* (L. L. Thurstone, 1938 ; J. P. Guilford, 1950) ; o *fluiditate ideațională* (stabilită de C. W. Taylor, 1947) și înțeleasă ca producere rapidă de idei ; *fluiditate asociativă și fluiditate a expresiilor* (Michèle Carlier).

Flexibilitatea, la rîndul ei, poate fi *figurală*, de regrupare a figurilor în contexte intuitive, după anumite aspecte ale lor comune ; apoi, o *flexibilitate semantică* spontană, de ușurință de idei în situații ambigue, puțin structurate. Ea se opune perseverației în idei și soluții cunoscute.

Originalitatea se apreciază ca o aptitudine a gîndirii de a produce răspunsuri inedite, care sub raport statistic, sînt rare, în același timp, de a da soluții cît mai igenioase, surprinzătoare. Firește, procesul de generare a noului privește întreaga personalitate, creația fiind legată de motivația individului, de priceperile și deprinderile achiziționate în direcția realizării unor produse creatoare, de aptitudinile sale. Cel mai clar o identificăm însă în activitatea de rezolvare a problemelor, în realizarea unor investigații, a inovațiilor, în descoperiri științifice ori în restabilirea de adevăruri fundamentale.

„După un număr de ani, scrie J. P. Guilford, studiind relația dintre gîndirea creatoare și rezolvarea de probleme, am ajuns la concluzia că oriunde există o problemă autentică, acolo există și un comportament novator, din partea aceluia care rezolvă problema și, deci, se poate stabili existența unui anume grad de creativitate. Astfel, eu afirm că o adevărată rezolvare de probleme este întotdeauna crea-

Scanned with OKEN Scanner

toare, dar las întrebarea, dacă orice gîndire creatoare este şi o rezolvare de probleme. După părerea mea, s-ar putea să fie şi aşa"[1].

În plan psihologic, actul de creaţie raţională parcurge mai multe etape, ceea ce poate fi prins şi într-un model operaţional. Un astfel de model a fost propus de J. Rossman (1931), care cuprinde următoarele verigi şi momente de realizare, cu deosebire în invenţiile tehnice, considerate ca forme bine distincte ale creativităţii gîndirii (fig. 12).

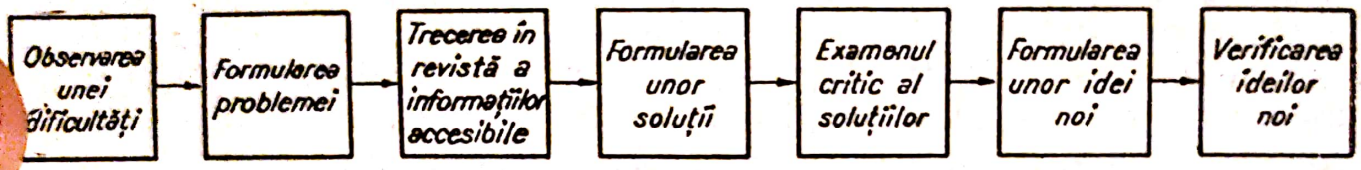


Fig. 12. Modelul operaţional al unei invenţii (după J. Rossman, 1931).

Spiritul creator al gîndirii umane transpare în cele mai diverse atitudini ale individului : în curiozitatea epistemică şi cea perceptuală (D. E. Berlyne), prin care respingem monotonia din informaţii, cunoscutul şi datele familiare şi tindem spre necunoscut, spre răscolire a ceea ce încă nu ştim. Apoi, în tendinţa de a rupe convenţionalul, în nevoia de independenţă (R. B. Cattell), în cerinţa de multă expresivitate (A. Maslow) şi înclinaţia spre asumare de risc, ele toate depăşind limitele obişnuite (E. P. Torrance). Unii psihologi, ca R. B. Cattell şi F. Barron, trec drept trăsături caracteriale ale persoanei creative nevoia de a rupe cu convenţionalul, tendinţa spre dominare şi comportamente dure, aspecte asupra cărora vom mai reveni.

În literatură, s-a studiat intens relaţia dintre creativitatea gîndirii şi productivitatea ei, înţelegînd prin productivitate capacitatea de a găsi numeroase soluţii, relaţii şi aspecte, caracterizate şi prin bogăţia lor în idei noi. Nota definitorie a creativităţii însă rămîne noul şi originalitatea : *o reaşezare proprie* a elementelor chiar cunoscute, o *unificare a informaţiilor în alte contexte şi sisteme de referinţă*, o *structurare a datelor în sinteze noi*. Relaţia lor nu este univocă. Există individualităţi cu mare productivitate raţională şi în acelaşi timp, cu creativitate neînsemnată, sau cazuri în care creaţia e capitală, în schimb productivitatea gîndirii rămîne redusă (C. W. Taylor), chiar dacă individul are ingeniozitate şi rezolvă cu o mare eleganţă o anumită problemă.

---

[1] J. P. Guilford, *Personality for Creativity*, op. cit.

Scanned with OKEN Scanner

Cercetările psihologice privind activitatea de rezolvare a problemelor în grup, au stabilit că, în condițiile interacțiunii grupale, flexibilitatea gîndirii crește (Al. Roșca) deoarece, orientarea subiecților fiind diferită, o soluție abia schițată de cineva, este luată și dezvoltată de ceilalți, ceea ce mărește diversificarea căutărilor și permite analizarea sub mult mai multe aspecte a informațiilor date. Toate aceste efecte constituie premise favorabile pentru sintezele creative ale gîndirii persoanelor angajate în rezolvare.

De exemplu, cerînd subiecților întruniți în grup să găsească regula organizării interioare a numărului, de ordinul miliardelor — 2.479.121.417 — unul din ei constată, luînd pereche cu pereche primele cifre, că între 2 și 4 diferența e 2, între 4 și 7 diferența e trei ; între 7 și 9 e iarăși doi ; și se oprește . . . „pentru că între 9 și 1 nu se mai poate nici doi, nici trei". Ipoteza sa însă este preluată de altul, care la început nu s-a gîndit la acest mers ; acum însă acesta precizează : „putem lua mai departe 12 și nu numai 1, și între 9 și 12 avem trei ; apoi 14 și 17". În sfîrșit, o confirmă și ceilalți din grup, că regula creșterii din 2 în 3 pentru numărul dat este valabilă [1].

Condiția care favorizează cel mai mult dinamica creativă în gîndire este calitatea cunoștințelor asimilate de individ, bogăția și multitudinea informațiilor, ca și generalizarea lor și utilizarea lor cît mai variată [2]. Dar această bogăție și diversitate nu trebuie să fie doar o însumare cantitativă, ci neapărat să se sprijine pe dezvăluirea și însușirea structurilor interioare ale fenomenelor și evenimentelor realității (J. Bruner).

Relația dintre creativitate rațională și inteligență nu este univocă ori de covarianță, chiar dacă ambele fac parte din structura capacităților persoanei.

Ca orice fenomen comportamental și creativitatea în gîndire o putem considera ca un continuum, care ne permite o ordonare a indivizilor de la un minim de creativitate înspre un punct maxim sau o gradare a proceselor raționale ale aceluiași individ, de la o infimă creativitate înspre o creație maximă. Punctul minim însă de creativitate este al omului normal și nu al unui intelect debil, ceea ce înseamnă practic, că de o minimă creativitate în gîndire este capabilă orice persoană normală. Lipsa unei inteligențe normale este egală deci și cu lipsa de minim de creativitate. Dincolo însă de această stare la limită, raporturile se schimbă.

---

[1] Cf. Al. Roșca, în : *Creativitate, modelele, programare*, p. 53.
[2] I. A. Samarin — *Ocerki psihologii uma*, Izd. A. P. N., R.S.F.S.R., Moscova, 1962.

Scanned with OKEN Scanner

Dar, ce se înțelege prin intelect și inteligență. Un model teoretic al structurii intelectului uman, cu care operează J. P. Guilford și după el mai mulți cercetători, este acela al interacțiunilor complexe dintre *conținut, produse* și *operații mintale* (fig. 13). Intelectul uman,

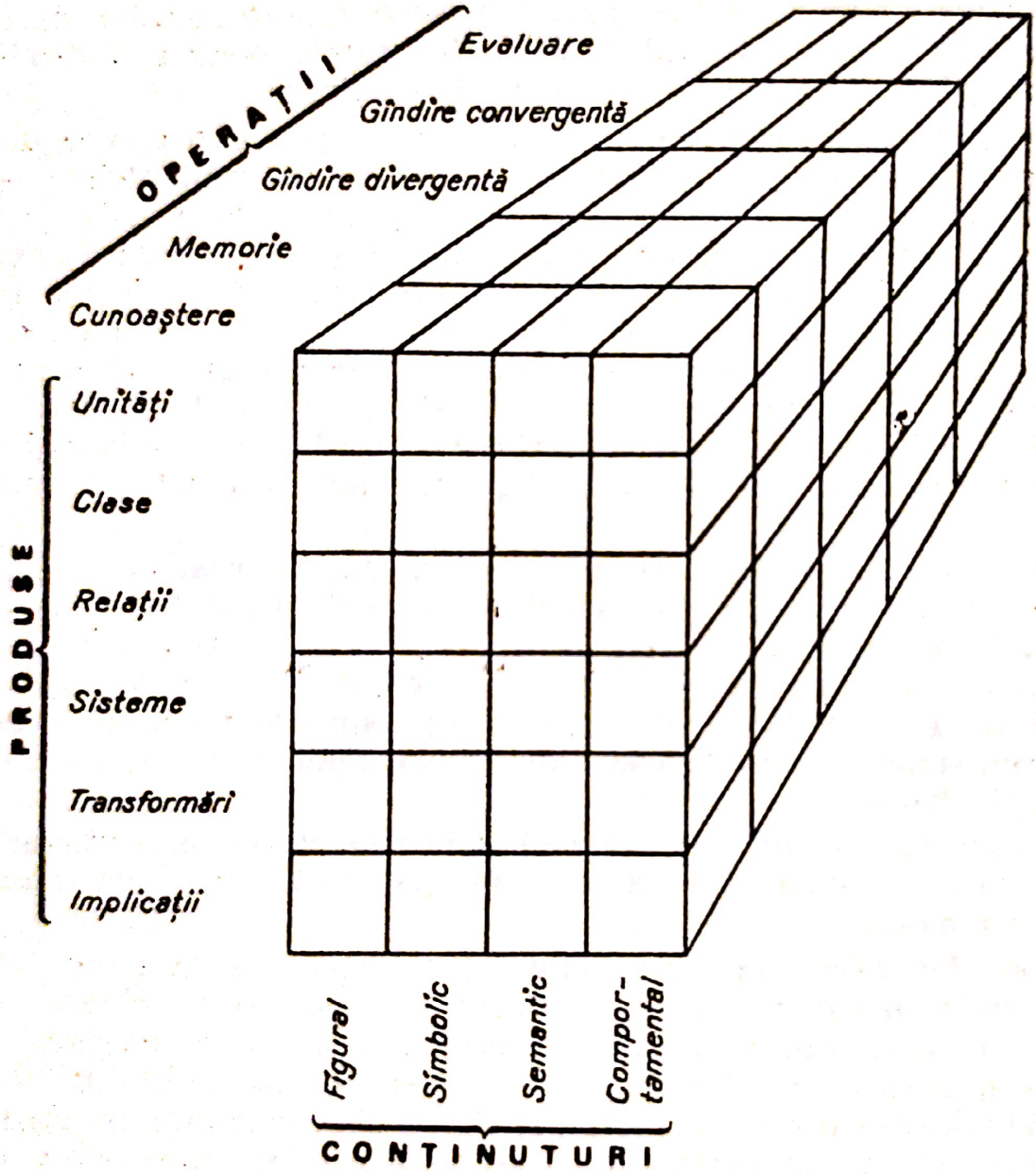


Fig. 13. Modelul teoretic al structurii complete a intelectului uman (J. P. Guilford, 1959).

prin urmare, grupează totalitatea acțiunilor mintale conștiente, a operațiilor raționale, totalitatea deci a proceselor ideative opuse senzorialității și actelor sensorio-motrice.

Cît privește inteligența, pe care încă psihologii nu au definit-o corespunzător ea se referă la comprehensiune, la capacitatea de a

Scanned with OKEN Scanner

sesiza și înțelege raporturile spațio-temporale și cele de devenire a evenimentelor și de a le reorganiza în vederea unei cît mai bune adaptări. Inteligența astfel ne apare ca o aptitudine specială și superioară a gîndirii direcționată spre o utilizare cît mai eficientă a datelor, spre o integrare cît mai adecvată în mediul înconjurător.

După unele cercetări (E. P. Torrance, 1964) atît inteligența verbală cît și creativitatea individului cresc odată cu vîrsta. Probele special aplicate pentru inteligență și altele, distincte, pentru creativitate, de M. A. Wallach și N. Kogan (1965), au putut stabili însă patru categorii de cazuri : (a) o primă categorie de copii care se caracterizează atît printr-o *inteligență superioară*, cît și prin *creativitate ridicată ;* (b) cazuri apoi cu inteligență scăzută și creativitate superioară ; (c) o inteligență ridicată care merge paralel cu o creativitate scăzută ; și, în sfîrșit, (d) o inteligență scăzută dublată și de o creativitate slabă.

Mai mulți autori constată (B. Meer și M. J. Stein, 1955 ; D. W. Mackinnon, C. Hall, 1968) între inteligență și creativitate o corelație pozitivă, dar slabă. Faptele nu trebuie simplificate, pentru că multe din elementele gîndirii creative sînt proprii și inteligenței — căutarea soluției, drumul ocolit, examinarea situației, critica ipotezelor etc. Cîtă vreme însă inteligența este îndreptată spre o cît mai bună adaptare, spre o cît mai eficientă realizare a actelor în baza folosirii a tot ce are comportamentul dobîndit, gîndirea creativă împinge pe prim plan divergența față de modelul cunoscut, o anume deviere de la formele disponibile existente în experiența individului.

Ne putem întreba care este unghiul de deviere minim și maxim acceptabil, de unde începe și unde se termină creativitatea. Pentru punctul de început, este clar că acesta se amplasează la unghiul minim de deviere în raport cu norma existentă. Punctul maxim este greu de determinat, întrucît acesta se găsește undeva aproape de aberanță, de absurd, de irațional.

T. Bogdan, într-o lucrare mai recentă [1] despre creativitate și educarea ei în școală sugerează următoarea reprezentare grafică (fig. 14) pentru analiza fenomenului dat. Pornind de la ideea, de pildă, că exprimarea literară într-un limbaj natural presupune, pe de o parte, un minim rezonabil de respectare a regulilor limbii — a structurilor ei gramaticale (sintactice și morfologice), a cerințelor de stil etc. — și totodată, un minim de coerență logică în conținut, cel puțin la nivelul noncontradictualității, stilul scriitorului original va suferi abateri de la maximele rigori, în ambele sensuri, fără ca acestea să fie flagrant încălcate. Este știut doar, că în exprimare,

[1] T. Bogdan — *Creativitatea și educația ei în școală*, E.D.P. (sub tipar).

Scanned with OKEN Scanner

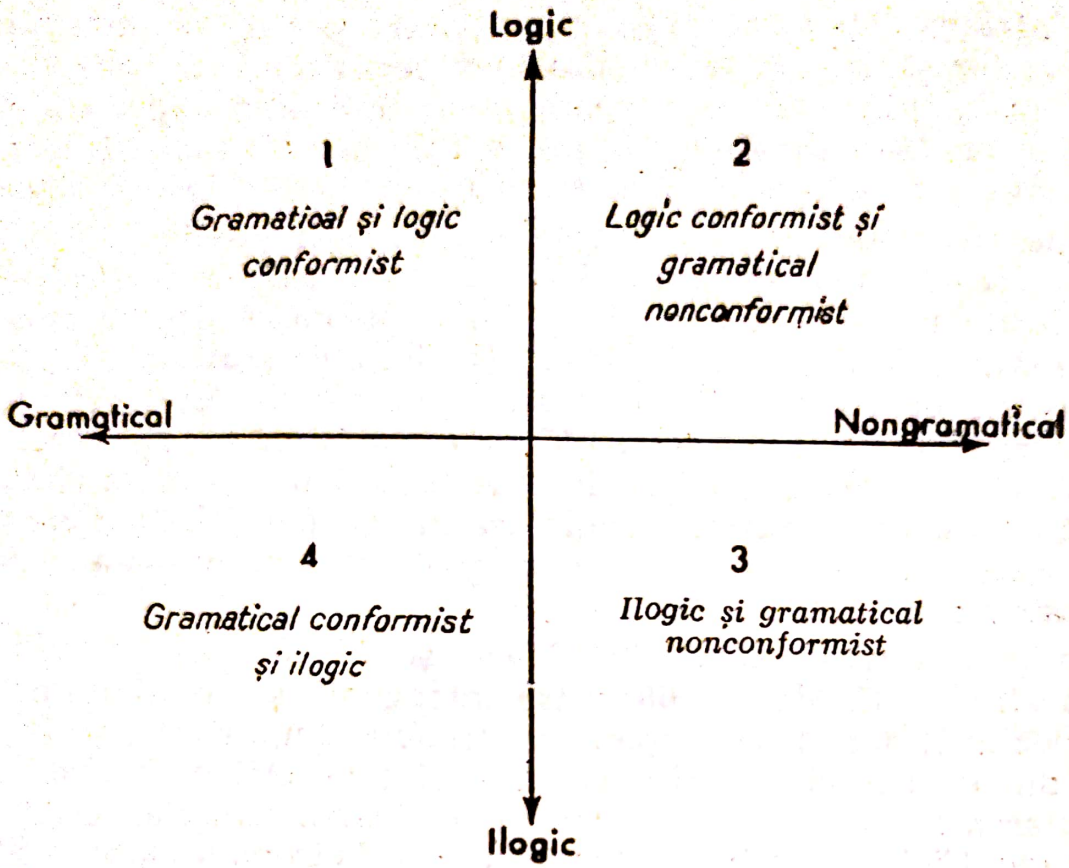


Fig. 14. Relațiile posibile între conformarea la normă și creativitate (T. Bogdan, 1971).

cel ce scrie poate utiliza idei și combinații de cuvinte care la prima vedere ar părea să contravină logicii curente. Marilor creatori în literatură li se acceptă licențe poetice.

Astfel, intersectînd într-un sistem de coordonate două axe continui — de la *logic* spre *ilogic* și de la *conformist gramatical* spre *nongramatical* — se obțin patru cadrane, în care : *cadranul 1* (gramatical și logic conformist) este o zonă noncreativă, a răspunsurilor conformiste ; *cadranul 2* (logic conformist iar gramatical nonconformist) este o zonă de creativitate gramaticală și de abatere, deci, de la gramatical, dar nu și de la logic : *cadranul 3* este zona total nonconformistă, de creație aberantă, atît din punct de vedere logic, cît și cel gramatical. În sfîrșit, *cadranul 4* (gramatical conformist și ilogic) este o zonă de corectitudine gramaticală, dar de creativitate ilogică.

În ultima vreme, ca urmare a apariției lucrării lui J. W. Getzels și P. W. Jackson, *Creativity and Intelligence* (1962) [1] s-a creat în psihologie părerea greșită că inteligența și creativitatea ar fi două funcții

[1] A se vedea în acest sens : M. Bejat, *Talent, inteligență, creativitate*, Ed. Științifică, București, 1971, p. 109—112.

Scanned with OKEN Scanner

contrastant opuse. Problema a stîrnit discuții și a incitat noi măsurători și cercetări, dintre care unele (R. L. Thorndike, H. J. Klausmeier, W. Goodwin) atestă — printre altele — pentru același nivel de inteligență o variație de nivele ale creativității. În tot cazul, o reală creativitate pentru știință sau în domeniul tehnicii moderne presupune și o inteligență superioară.

Ideea confruntării abaterii creatoare cu semnificațiile generalizate și cu sensul logic și social-istoric al valorii obținute, o accentuează în mod deosebit V. Pavelcu, vorbind despre existența chiar a unei originalități și creativități distrugătoare [1]. Se precizează, o dată în plus, că gîndirea creatoare implică drept note definitorii constructivitatea, progresul social și elaborarea a ceea ce se cere acceptat și promovat de societate.

LUAREA DECIZIILOR ; STRATEGIILE RAȚIONALE.

Prin decizie se înțelege actul deliberat prin care o persoană sau un grup de persoane pune în mișcare un întreg echipament psihic, ori psiho-social, în vederea atingerii unor scopuri, a reorientării unor acțiuni, a punerii în aplicare a unor soluții sau idei. „Prin decizie, scrie C. Popa, ideea, intenția, proiectul primește dezlegarea de a deveni fapt sau acțiune socială" [2]. Evident, pentru elaborarea deciziei se presupune existența unor situații obiective, neprevăzute sau chiar așteptate, cu mai multe posibilități de ieșire, cu mai multe căi de atingere a aceluiași scop, din care, fiecare avînd consecințele sale și un anume grad de risc, mai mult sau mai puțin ridicat.

Verigile de bază în elaborarea deciziei sînt : (a) examinarea situației, cu stăpînirea informațiilor necesare privitor la realitatea sau problema dată ; (b) reprezentarea, apoi, a soluțiilor posibile, trecerea lor rapidă în revistă, îmbinate sau disjuncte, ca niște căi ce se elimină reciproc, fiind divergente între ele ; (c) în al treilea rînd, evaluarea gradului de risc ce conține fiecare soluție ; (d) în sfîrșit, adoptarea sau opțiunea pentru o soluție, cu asumarea riscului pe care aceasta îl conține.

Momentele ulterioare de urmat în îndeplinirea deciziilor țin de strategiile gîndirii : dacă se va proceda discriminativ sau în ansamblu, din aproape în aproape sau prin extrapolare, obișnuit sau cu

---

[1] V. Pavelcu, *Natura creativității*, în Lucrări științifice ale cadrelor didactice, vol. I, Suceava, 1970, p. 67—75.

[2] C. Popa — *Norme, decizie, libertate*, în : „Știința conducerii societății, Studii", Ed. Politică, București, 1971, p. 214—220.

totul inedit etc. Strategiile raționale sînt întotdeauna centrări și direcționări pe niște posibilități reale ale situației structurate în așa fel încît fiecare pas ce urmează să fie efectuat ține cont de efectele posibile și de evenimentele viitoare.

Deciziile pot fi eficiente sau neeficiente, de importanță imediată sau de perspectivă, originale sau mergînd pe căi bătătorite, cu sferă de aplicație largă sau cu totul limitate, de acomodare la realitate pentru menținerea unei situații sau de transformare a ei în funcție de scop.

Cînd deciziile se iau în grup, tehnica generală a lor cuprinde : (1) *Studiul de către toți membrii a situației date ;* (2) *pregătirea propunerilor grupului ;* (3) *prezentarea propunerilor grupului ;* (4) *dirijarea discuției în grup* (5) *obținerea unei decizii de grup* pentru a acționa.

Dacă, de pildă, intervine nevoia de a produce o anume schimbare în grup, atunci studiul situației înseamnă a da un răspuns și un sens la întrebările : (1) De ce este de dorit schimbarea ? (2) Ce poate fi realizat — atins — prin schimbarea comportamentului de grup, sau a unei anumite norme în grupul dat ? Care este natura precisă a compartimentului a cărui schimbare se dorește în grup ? În ce direcție este dorită schimbarea ? Ce acțiune cere această schimbare dorită din partea îndivizilor ? La noi în țară, asemenea cerințe au fost exprimentate pe grupe educaționale (N. Radu). S-a putut constata astfel că, *pregătirea propunerilor,* de pildă, pentru asigurarea unei reale decizii colective reclamă discuții absolut libere [1] între membrii grupului, fără impresia vreunei presiuni din afară. Se poate proceda, în acest scop, în două feluri : fie, *în mod direct,* conducătorul grupului prezentînd necesitatea unei anume schimbări și incitînd și încurajînd discuțiile libere ; fie, în chip *indirect,* cînd conducătorul dirijează grupul spre recunoașterea necesității unor schimbări inducînd sugestiv doar stîrnirea unor discuții în această direcție.

În ceea ce privește orientarea, canalizarea discuțiilor, realizată ca *dirijare de opinii,* se deosebește fundamental de conducerea opiniilor și de control. Atîta timp cît controlul și conducerea se exercită ca o anume forță de manipulare a grupului, în condițiile dirijării opiniilor se dă de fapt un ajutor grupului pentru elaborarea deciziilor proprii. Obținerea deciziei colective este totodată și act de angajare efectivă a grupului în direcția acțiunii. În acest fel, membrii gru-

[1] Spre ilustrare, a se vedea : N. Radu — *Activitățile de grup în formarea operațiilor gîndirii creatoare,* în : Personalitatea copilului, sub redacția Ana Tucicov-Bogdan, Ed. politică, București, 1972, p. 213—222 și 235—241.

Scanned with OKEN Scanner

pului sînt dispuși să accepte și să respecte mult mai ușor hotărîrile luate, decît atunci cînd alții decid în contul lor [1]. Sub aespect psihologic, efectele sînt clare : decizia proprie vine elaborată din interior, la capătul unor analize, deliberări, selecții și confruntări, în timp ce deciziile gata primite, vin din afară și abia urmează interiorizate printr-un efort special, crescut. Un adevăr de netăgăduit rămîne faptul că, cu cît sistemul de organizare și de conducere în grup este mai democratic, cu atît rolul discuțiilor libere în luarea de hotărîri este mai mare, iar de aici, și deciziile elaborate sînt mai realiste și mult mai eficiente.

STIL INDIVIDUAL DE GÎNDIRE.

În ultimii ani, cercetările psihologice acordă o atenție tot mai mare modului în care individul atacă situațiile-problemă. Există diferențe individuale semnificative în felul în care mînuim informațiile ce ne stau la dispoziție și ne folosim de ele în diferite împrejurări. Ca urmare, s-au putut constata anume regularități în gîndirea indivizilor, note și dominante structurale, ca și trăsături mai constante în desfășurarea raționamentelor, toate acestea formînd însușiri cognitive ale personalității.

În termeni operaționali regularitățile decizionale (patterns) au fost numite „strategii" ale gîndirii. După O. K. Tihomirov (1956), *orientarea selectivă în informație* ar forma componenta specific umană a strategiei generale în gîndire ; în consecință, ea nu poate fi reprodusă de nici o mașină care gîndește [2]. „Ghicirea" apoi, acea presupunere despre ce va urma și care este o încercare de emitere a ipotezei, este de asemenea, un gen de strategie (J. J. Goodnow și L. Postman, 1955).

Unii autori consideră că strategiile gîndirii sînt acțiuni structurate care nu implică existența unui plan conștient [3] (J. Bruner, J. J. Goodnow, G. A. Austin, 1956). Nu putem afirma despre toate strategiile raționale acest lucru, chiar dacă admitem existența unor automatisme ale gîndirii, existența unor deprinderi și habitudini mintale, bine consolidate și mult exersate. Însă apelul rațional la diferite de-

---

[1] N. Radu — *loc. cit.*
[2] O. K. Tihomirov — *Princîp selecții v mîșlenii*, Voprosî Psihologhii, nr. 6, 1956, p. 16—32.
[3] George Shouksmith — *Intelligence, Creativity and Cognitive Style*, B. T. Batsford Ltd, London, 1970, p. 86—88.

Scanned with OKEN Scanner

prinderi mintale rămîne întotdeauna conştient, ca un act de selecţie şi de discernămînt.

Problema care ne interesează aici este nu atît dacă individul este sau nu conştient de strategiile pe care le aplică, cît aceea de ce anume individul, în situaţiile de solicitare date adoptă anume strategii şi nu altele ? Utilizarea experienţei anterioare spre a stabili expectanţe este frecvent implicată în strategii. Modul frecvent în care individul se foloseşte de experienţa anterioară în planul gîndirii a fost denumit „*stil cognitiv*“ (J. Bruner, J. J. Goodnow, G. A. Austin) [1]. Stilul se impune ca notă distinctă a cogniţiei persoanei prin aceea că este *transsituaţional*, ceea ce înseamnă că e operativ într-un mare număr de sarcini, domenii şi situaţii diferite.

Stilul individual în gîndire se deosebeşte de stilul reacţiilor individului, care pot fi prompte sau tărăgănate, echilibrate dinamic sau neechilibrate etc., ţinînd în mare parte de particularităţile dinamicii sistemului nervos. Tot astfel, stilul cognitiv se deosebeşte şi de modul particular de a răspunde al subiectului la un test sau altul. El nu se confundă nici cu tendinţa asumării de risc în rezolvarea creativă a problemelor, nici cu tendinţa spre conformism în rezolvare şi nici cu dispoziţia spre accident, cu toate că aceste dispoziţii se pot structura şi în stiluri de gîndire [2].

Precizăm deci, că este vorba de *modul concret în care gîndeşte individul*, de structurarea operaţiilor sale şi a sistemelor de referinţă, de aşa manieră încît să determine note dominante, permanente, în gîndirea sa. Conceptul explicativ pentru noţiunea de stil cognitiv este „abilitatea cognitivă“ dată de întrepătrunderea inteligenţei individului cu capacitatea sa de a raţiona şi cu creativitatea gîndirii sale. Abilitatea cognitivă este o formulă personală, o capacitate dezvoltată a fiecăruia. Dorind să ne edificăm asupra stilului de gîndire a cuiva, ne folosim de următoarele propoziţii : Cum utilizează informaţia nouă ? Cum judecă o situaţie-problemă ? La ce sisteme de referinţă face apel ?

Fiind sistemul specific al individului de a gîndi, aprecierea stilului se face neapărat prin previziune : La ce ne putem aştepta de la „X“ în tratarea problemei date ? Care va fi gradul de libertate, de decizie personală implicat în judecăţile pe care le face ? Care va fi gradul de abatere — de libertate implicat în regulile de combinaţie pe care le efectuează ? Cît de polivalente sînt conceptele sale ? Cum va proceda din cauza îngustimii raţionamentelor sale ? etc.

---

[1] Ibidem
[2] Peter B. Warr — *lucr. cit.*

Scanned with OKEN Scanner

Stilurile cognitive individuale pot predispune persoana la o gîndire deschisă, receptivă, productivă sau să o limiteze la utilizarea reproductivă, stereotipă a unei serii de concepte și operații restrînse. Din acest punct de vedere au fost studiate și descrise mai multe tipuri de stil cognitiv : un stil rigid, *dogmatic ; stilul curajos*, dominat de asumare de risc ; stilul *prin excelență conformist ;* stilul *abstract*, dominant teoretic, excelînd prin categorii înalte de abstracție și formalizare ; stilul de *mare complexitate structurală cognitivă* și nu în ultimul rînd, *stilul prin excelență creator*.

Stilul dogmatic, în gîndire, a fost descris (Milton Rokeach) ca incluzînd : sisteme cognitive închise, atitudinea cognitivă de autoritarism și intoleranță față de alte căi și sugestii. Individul pe care îl caracterizează un asemenea stil puterinc la interacțiune cognitivă cu ceilalți, întîmpină dificultăți în adaptare la noi condiții.

Observăm că, pe măsura aprofundării fenomenelor gîndirii din perspectiva psiho-socială, accentul în analiză se transferă de la aspecte izolate, de la însușiri și calități ale gîndirii — așa cum au fost ele descriptiv tratate în cadrul psihologiei generale clasice — la structuri cognitive, la activități intelectuale și stiluri individuale de a gîndi, răspunzînd unor cerințe ale științei contemporane în acest domeniu.

FENOMENE DE INFLUENȚARE A GÎNDIRII UMANE.

Gîndirea, cum am mai arătat, se naște în acțiune, în procesul interacțiunii practice a individului cu mediul socio-cultural în care se dezvoltă și în interacțiune psihosocială cu ceilalți din colectivitate. Astfel, încă din fragedă copilărie o seamă de atitudini față de obiecte, față de ființe și diferite situații, le preluăm fără critică ; multe din ele devin reperele noastre de a judeca, constituindu-se în *stereotipii cognitive*, în *prejudecăți* și *șabloane*, care viciază esențial originalitatea și valabilitatea raționamentelor ulterioare.

După ce am studiat activitatea gîndirii, de-a lungul acestui capitol, ajungem la ideea că tot ce face omul (normal, adult) este rezultatul unor raționamente logice, explicite sau implicite, desfășurate în timp mai lung sau imediat, în fracțiuni de secundă.

Nu trebuie confundate sau suprapuse acțiunile conștiente cu cele raționale, ignorînd adevărul, că tot ceea ce este rațional (gîndit) este prin excelență și conștient, dar nu tot ceea ce este conștient este neapărat și act rațional. Pe de altă parte, trebuie să reținem că individul se poate supune regulilor logicii chiar numai parțial. Forța

Scanned with OKEN Scanner

logicii formale nu este supremă pentru gîndirea realistă, ştiinţifică. Se ştie că, se pot desfăşura raţionamente logice perfect valabile, dar care pornesc din premise total false. Cazul teologilor catolici din evul mediu, care au contribuit la dezvoltarea ştiinţei logicii, acceptînd însă drept dogmă premisa existenţei absurdului, este cel mai edificator.

Multe din stereotipiile cognitive sînt conştiente individului dar iraţionale. Xenofobia, de pildă, (repulsia sau chiar ura faţă de străini) este o atitudine conştient transmisă pe cale socială iar rasiştii de toate nuanţele folosesc această prejudecată, falsă generalizare, în întreaga lor gîndire şi acţiune.

Stereotipiile pot genera şi din experienţe individuale nefavorabile, de unde rezerva unor indivizi faţă de cei proveniţi dintr-un mediu social periferic, din mahalale etc. Stereotipiile sînt structuri care amalgamează elementele cognitive cu atitudinile afective şi cu deprinderile cîştigate de-a lungul vieţii. Ele influenţează individul în raţionamentele şi judecăţile sale şi adesea chiar şi în comportamentul său social.

Problema ce şi-o pune psihologia socială a influenţării gîndirii oamenilor este de a cunoaşte dacă sînt posibile schimbări în opiniile, în stereotipiile şi în atitudinile cognitive ale indivizilor, prin utilizarea unor mijloace ştiinţifice de esenţă psihologică. Mai precis, dacă atitudinile religioase, poloitice, filozofice etc. pot fi schimbate ori anihilate şi înlocuite cu atitudini adecvate, ştiinţifice şi raţionale, cu noi concepţii politice şi modalităţi de gîndire filozofică ? Se pot obţine deci, conversiuni (sincere) radicale în gîndirea oamenilor ? Răspunsul istoriei este afirmativ în această privinţă, cu deosebire în cazul societăţilor care şi-au construit un mod de viaţă şi acţiune socialist şi unde reconsiderarea ideologică a indivizilor s-a dovedit posibilă. Dar, pentru a face din această posibilitate efectiv o realitate a fost şi este nevoie de o largă şi complexă operă pedagogică, înţeleasă în sensul cel mai adînc al cuvîntului.

Educaţia în esenţă este o sociotehnică, mai precis o tehnică psihosocială dacă o dorim eficientă, bazată mult pe interacţiune afectivă şi pe receptivitate raţională, atît la nivelul celor supuşi educării cît şi al celor care educă.

Psihologia socială consideră, printre altele, ca modalităţi de influenţare a gîndirii : *inducţia socială* printr-un experiment edificator ; *presiunea culturală ; propaganda* în masă : *convingerea* de la om la om.

În genere, fenomenele de inducţie asupra gîndirii oamenilor sînt efecte ale influenţei unor personalităţi proeminente, cu roluri cheie în colectivitate, ori ale unor persoane prestigioase a căror gîndire

Scanned with OKEN Scanner

devine model pentru ceilalți. Tot astfel, se pot induce și unele trăsături negative ale gîndirii — atitudine bigotă, mare toleranță în judecăți etc. Experimentele invocate, pe care le scoate viața în condiții de solicitare neobișnuită a indivizilor — la o calamitate, într-un mare accident etc., pot induce de asemenea stereotipii sau convingeri realiste în gîndirea persoanelor, cu rectificări a punctelor de vedere și a mijloacelor raționale de a opera.

Propaganda — culturală, politică, socială, economică — are în vedere schimbarea opiniei indivizilor sau crearea unei opinii în legătură cu obiectul sau evenimentul dat. Ea presupune mînuirea unor tehnici [1] de prezentare a informațiilor de așa manieră încît indivizii în masă să devină gata să accepte premisele din care să rezulte concluzii valabile în respectivul sistem de referințe.

O propagandă științifică trebuie să știe să dozeze în mod corespunzător elementul afectiv cu cel rațional. S-a constatat că pregătirea afectivă trebuie să fie cu atît mai puternică și mai de durată cu cît prejudecățile sînt mai înrădăcinate în indivizii din cultura sau subcultura dată, cărora se adresează propaganda. Astfel, propaganda ateistă se izbește de rădăcini afective mai adînci în mediul rural decît în mediul urban ; religiozitatea este mai înrădăcinată la cei cu nivelul intelectual scăzut decît la cei cu nivel cultural ridicat.

Lăsînd la o parte explicația socio-istorică a acestor fenomene, trebuie să reținem că înlocuirea raționamentelor eronate, a prejudecăților și a stereotipiilor în gîndire este posibilă psihologic numai atunci cînd a fost schimbat și substratul afectiv al acestor raționamente. Fără doar și poate că unele schimbări revoluționare în ambianță — cum e de pildă instaurarea sistemului socialist — acționează ca un factor hotărîtor în schimbarea atitudinilor maselor, dar aceste mutații în sine nu sînt suficiente pentru a desrădăcina *toate* atitudinile învechite și depășite, iar propaganda științific chibzuită are încă mult timp un rol decisiv în a modela raționamente corecte la toate nivelele vieții sociale.

---

1 Cf. I. A. C. Brown — *Techniques of Persuasion*, Pelican, London, 1968.

Capitolul II

PROBLEMELE ÎNSUȘIRII EXPERIENȚEI UMANE ; ÎNVĂȚAREA (LEARNING) ; DEPRINDERILE ; PROCESELE MEMORIEI

FENOMENUL SOCIALIZĂRII ÎN EVOLUȚIA INDIVIDULUI UMAN. ÎNVĂȚAREA (LEARNING) ; TIPURI ȘI FORME ALE ÎNVĂȚĂRII UMANE. ANALIZA UNOR FORME SIMPLE ALE ÎNVĂȚĂRII. TEORII ASUPRA ÎNVĂȚĂRII. ÎNVĂȚAREA DIN PUNCTUL DE VEDERE AL PSIHOLOGIEI SOCIALE. FORMAREA DEPRINDERILOR. EXERCIȚIUL ȘI FACTORII DE PROGRES ÎN INSUȘIREA DEPRINDERILOR. FENOMENELE DE TRANSFER ÎN ÎNVĂȚAREA UMANĂ. RELAȚIILE DINTRE CUNOȘTINȚE PRICEPERI ȘI DEPRINDERI. STAREA DE ATENȚIE ÎN INSUȘIREA EXPERIENȚEI UMANE : PROPRIETĂȚILE ATENȚIEI INDIVIDULUI. PROCESELE MEMORIEI UMANE. DESPRE NATURA FENOMENELOR MEMORIEI ; TEORII ASUPRA MEMORIEI. FENOMENELE MEMORIEI DE SCURTĂ DURATĂ. CONDIȚII ȘI FACTORI AI MEMORIEI UMANE. FENOMENUL UITĂRII. ÎNVĂȚAREA SOCIALĂ ; ROLUL FACTORILOR CULTURALI ÎN MEMORIE ȘI ÎNVĂȚARE

FENOMENUL SOCIALIZĂRII ÎN EVOLUȚIA INDIVIDULUI UMAN

Ideea socializării individului uman de-a lungul etapelor copilăriei a pornit de la constatarea că factorii biologici sînt prea puțin răspunzători pentru formarea comportamentului social. Ea se întemeiază pe adevărul că atitudinile și conduitele noastre sociale sînt în esență rodul unei învățări culturale, o consecință legică a asimilării modelelor, normelor și cerințelor din colectivitate. „Socializarea", consideră R. Linton, este „procesul prin care individul uman învață ceea ce trebuie să facă pentru ceilalți și ceea ce poate în mod legitim să aștepte de la ei". [1]

Datele pe care se sprijină adepții teoriei socializării sînt fie cele furnizate de Ruth Benedict asupra indienilor Kwakuitl sau Zuni, care invocă pentru prima oară fenomenul unei învățări comportamentale la aceste culturi, fie constatările lui M. Mead asupra unor populații din Noua Guinee, care contrar părerii generale că bărbații sînt mai duri și mai agresivi decît femeile, datorită unor premise biologice, demonstrează la unele popoare riviere — Mundogomor — că fetele au comportarea mai agresivă și mai dură decît băieții. De asemenea, tot ea constată că la indigenii cu așezare lacustră, bărbații sînt aceia care se ocupă de cămin, nutresc și promovează interese estetice, au preocupări religioase, în timp ce femeile asigură existența cotidiană a întregii familii [2]. În consecință, comportamen-

---

[1] R. Linton, *Fundamentul cultural al personalității*, Ed. Științifică, București, 1968, p. 60.

[2] Cf. Cl. T. Morgan — *Introduction to Psychology*, McGraw-Hill, New-York, 1961, p. 500 și următ.

Scanned with OKEN Scanner

tul indivizilor este determinat de condițiile în care membrii colectivității își distribuie munca, își delimitează practic statutele și rolurile sociale.

O altă direcție în dezvoltarea teoriei socializării vieții psihice a individului pleacă de la S. Freud, prin Mélanie Klein, psihanaliștii A. Kardiner, Erich Fromm, care consideră drept nucleu al socializării *eul* persoanei. Conform concepției psihanaliste dorințele pe care și le refulează copilul, frustările și satisfacțiile sale timpurii, cu aprobările și dezaprobările din partea adulților, sînt social modelate în interiorul său ; ascunse, ele toate se constituie în generatori ai atitudinilor și comportamentelor sale de mai tîrziu.

Cele două viziuni în psihologie asupra dezvoltării sociale a individului — una culturalistă, iar cealaltă psihanalitică — conțin atît puncte coincidente, cît și constatări opuse, care se exclud reciproc.

Constituirea *eu*-lui, de pildă după modelul complexului Oedip, nu a mai fost confirmată în condițiile populațiilor primitive studiate de M. Mead. Învățarea apoi, a comportamentelor culturale nu se realizează în întregimea ei, în mod exclusiv, după principiul frustrării și al satisfacției ,al pedepsei și recompensei aplicate copilului. Dimpotrivă, din mulțimea modelelor comportamentale, a normelor culturale și a diferitelor stereotipii sociale, însușim și o seamă de conduite mai largi, oarecum indiferente față de întăririle imediate.

La J. Piaget, socializarea copilului reprezintă numai o fază de trecere spre conduita sa logică, rațională, de desfășurare superioară a intelectului.

L. S. Vîgotski considera că această socializare este o confruntare permanentă a copilului cu mediul său social, în care el învață limba celor din jur și ajunge astfel și la socializarea gîndurilor și a ideilor sale. Pentru L. S. Vîgotski, socializarea numai în domeniul intelectului ar echivala cu trecerea de la gîndirea autistă, onirică a copilului, spre nivelul de gîndire logică, adultă, dotată cu forme și structuri raționale, cu operații abstracte [1].

Cu tot caracterul discutabil al unor asemenea considerații și teorii, măcar și pentru faptul că și senzorialitate umană și motricitatea sînt socialmente modificate, transformarea și modelarea socială a psihicului individului uman, în cursul evoluției sale ontogenetice, este o realitate de netăgăduit. Ea nu trebuie concepută însă în mod metafizic, ca existență a două realități separate — pe de o parte, *realitatea socială*, iar pe de altă parte *indivizii izolați*, care

[1] L. S. Vîgotski — *Opere psihologice alese*, vol. I, E.D.P., București 1971, p. 209.

sînt supuși unui proces de integrare, de socializare, ce li s-ar aplica din partea societății. Dimpotrivă, structurarea socială a individului începe din primele lui interacțiuni cu mediul uman înconjurător. Ea se continuă pe tot parcursul dezvoltării sale, prin diverse modalități și canale, la nivelul diferitelor sisteme integrative ale personalității. O constatăm deci, atît în organizarea sa motrică ascendentă, în complicarea și ramificarea structurilor și proceselor psihice, cît și în îmbogățirea conținuturilor cognitive, în modelarea afectivității și, în genere, în însușirea largă a experienței umane.

În fond, ambianța social-umană este și realitatea unor permanente raporturi interpsihice ale indivizilor din colectivitate. După cum se știe, indivizii cu aceeași cultură, în aceeași colectivitate, își dezvoltă aceleași sisteme integrative și modalități de adaptare socială. Asemenea elemente comune și mai constante din comportamentul lor alcătuiesc așa-numita *personalitate de bază*, sau fondul cultural al personalității (R. Linton).

Socializarea, însă, determină atît regularitățile de organizare intrapsihică ale indivizilor, regularități datorate culturii, cît și diferențele individuale, care derivă din istoria personală a fiecăruia. O pondere însemnată în procesul socializării îl are *comportamentul de rol*, motiv pentru care însăși socializarea individului adesea este înțeleasă ca formare a capacității de a prelua și îndeplini diverse roluri, ca posibilitate de a trece ușor dintr-un rol în altul. În sfîrșit, socializarea individului include elaborarea unei motivații sociale corespunzătoare, instrumentarea as cu coduri psihosociale, ca : limbaj, operații logico-formale, cunoștințe și modalități practice de acțiune, procedee tehnice, norme de comportament.

Psihologii sînt unanimi cînd afirmă că această socializare se face prin intermediul familiei, prin școală, muncă, prin educație luată în sensul cel mai larg al cuvîntului.

Întreaga experiență umană se transmite și este însușită de indivizi, fie prin învățare directă, prin instrucție organizată și conștientă dinspre adulți către noua generație, fie în mod indirect, pe calea generalizării spontane a unor comportamente sau practici, nu întotdeauna pe deplin conștiente persoanelor care le însușesc. Multe din experiențele umane se transmit pe calea tradiției culturale, fără vreo explicitare cauzală sau științifică a lor.

Așa, de pildă, dacă luăm practica bandajării copiilor mici, pentru a le reduce mobilitatea și a-i determina la o poziție fixă a mîinilor pe lîngă corp, întîlnită la mai multe popoare, constatăm că ea se transmite spontan, de la o generație la alta, fără vreo bază reală care să justifice fenomenul dat. Din punct de vedere cultural însă, la țăranii vechi polonezi și ruși acest obicei pornea dintr-un fel de

Scanned with OKEN Scanner

precauție ca pruncul „în sălbăticia lui naturală" să nu-și poată face vreun rău ; la Indienii Zuni, aceeași practică urmărește „să țină copilul și pe viitor pe drumul drept al virtuții" ; după cum, în alte colectivități se crede că, în acest fel, i se asigură copilului un *caracter tare* [1].

O mare parte din experiența umană se însușește de către individ prin reelaborare proprie, trecînd printr-o exersare personală. Multe din comportamente sociale însă sînt achiziționate și fără o asemenea elaborare, fără ca individul să fi participat la ele printr-o experiență proprie. Aversiunea, de exemplu, față de unele alimente se preia cultural, fără ca indivizii să fi consumat chiar alimentele respective ; sentimente materne poate nutri pentru copii și o femeie care nu le este mamă. În genere, individul uman însușește nu numai comportamente ca atare de efectuat, ci și o anume expectație socială (Gregory Bateson), o privire generală asupra realității, un orizont ce caracterizează colectivitatea dată și de care fac uz celelalte individualități din jur. Este vorba, în fapt, de o anume coerență a experiențelor celorlalți, ca și de o coerență în experiențele proprii ale individului și, care, îi conturează o viziune unitară asupra realității.

ÎNVĂȚAREA (LEARNING) ; TIPURI ȘI FORME ALE ÎNVĂȚĂRII UMANE

Prin învățare (learning), în genere, înțelegem orice achiziție nouă de comportament, ca rezultat al exersării individului, menită să satisfacă adaptarea la mediu. Învățarea, arată M. Beniuc, este însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care acesta nu deține posibilități filogenetice. În același timp, nu orice modificare de comportament este și act de învățare. Psihologia contemporană consideră ca elemente definitorii ale învățării : (a) elaborarea unui comportament nou sau modificare comportamentală ; (b) ca rezultat al unor experiențe individuale și al unui exercițiu ; (c) finalizarea unei adaptări psihice sau psihofiziologice. Altfel, și modificarea ritmului respirator al individului într-o ascensiune montană, ca și generalizarea prin transfer a scrierii de la mîna dreaptă spre cea stîngă sînt tot comportamente dobîndite ; ele însă nu sînt rezultate ale învățării ca atare a unor asemenea modificări.

Schimbările de comportament ca urmare a acțiunii de învățare presupun premise organice, de maturizare anatomică și neurofizio-

---

1 P. R. Hofstätter, *Psychologie*, Fischer Bücherei, Frankfurt a/M, 1969, p. 266—270.

Scanned with OKEN Scanner

logică a individului. Aşa, de pildă, pentru a însuşi comportamentul de deschidere a uşii, copilul trebuie să fi crescut şi să fi atins o anumită înălţime pentru a ajunge la clanţa uşii : pentru însuşirea scrisului, este necesar să se dezvolte în prealabil muşchii mici ai mîinii şi coordonarea degetelor în efectuarea unor operaţii de scriere etc. În acest fel, învăţarea la individul uman se înscrie într-un proces de organizare ascendentă şi de dezvoltare a întregii sale personalităţi.

Orice fel de comportament învăţat, ca şi sistemele de reacţii neînvăţate, îşi are un anumit cadru spaţio-temporal de desfăşurare şi o anumită structură sau tipar comportamental (pattern) bine conturat. Astfel, unul este cadrul comportamental de apărare, de evitare a stimulului, să zicem ; şi, altul este cadrul funcţional al căutării stimulului, sau al unei învăţări a drumului ocolit într-o situaţie-problemă.

Ceea ce caracterizează în mod deosebit învăţarea umană este explorarea vie şi selectivă a situaţiilor, cu posibilitatea de a sparge tiparele comportamentale existente şi a elabora forme noi de adaptare, soluţii creatoare.

În cercetarea psihologică a învăţării problemele centrale au fost : *ce învăţăm ?* şi *cum învăţăm ?* ; mai puţin a fost analizată însăşi structura actului învăţării, iar atunci cînd s-a făcut, acesta a fost privit, mai ales, în raport cu memoria.

Cu privire la ce anume învaţă individul uman, sub aspect comportamental, s-a stabilit că : se învaţă scheme de acţiune (tehnica), ca şi abilităţi şi performanţe în a acţiona ; de asemenea, se însuşesc relaţii de context ale stimulilor şi situaţiilor ; se învaţă reacţii motorii şi coduri de semnale (verbale şi neverbale) ; tipare atitudinale, afective, decizionale ; operaţii şi structuri cognitive, percepţii şi imagini, sisteme integrative şi viziuni de orizont.

S-a precizat totodată, că orice experienţă nou dobîndită prin învăţare dă naştere la aşteptare, la expectanţă înspre efectuarea acţiunii învăţate, dacă condiţiile o cer. Faptul învăţării eficiente se manifestă în aşteptările noastre adecvate, în anticipările corecte şi actele preparatorii pe care le realizăm faţă de evenimentele ce urmează să se producă. Nu întotdeauna însă avem şi posibilitatea de a transpune verbal aceste stări şi achiziţii de experienţă umană.

Pînă în prezent, s-au studiat şi descris numeroase forme şi mai multe tipuri de învăţare :

(a) *O învăţare perceptuală*, de punere în funcţie şi exersare a percepţiei umane în raport cu stimulii complecşi.

(b) *Învăţarea motrică*, de efectuare a unor mişcări în raport cu stimulii, ambele fiind forme timpurii de autoînvăţare. Dacă de pildă,

Scanned with OKEN Scanner

gratiile pătucului pentru copil sînt mai elastice și mai mobile și la un moment dat el reușește să distanțeze două dintre ele, scoțînd mîna pentru a atinge dușumeaua, atunci copilul învață relativ ușor o asemenea mișcare și chiar o va repeta de preferință. De asemenea, lunecarea sa de pe scaun pentru a se ține pe picioare, mersul de-a lungul mesei etc. sînt forme de autoînvățare. Tot astfel, învățăm stăpînirea propriilor impulsuri.

(c) *Învățarea verbală* prin intermediul elementelor limbii și care începe cu însușirea limbajului de către copil și continuă cu învățarea prin simboluri verbale a diferitelor acțiuni și concepte abstracte.

(d) *Învățarea habitudinilor și de abilități,* care exprimă mai mult o punere în funcțiune în mod uman a diferitelor noastre aparate efectoare și de dobîndire a unor performanțe în : abilitatea manuală, a mersului, fugii, mînuirea obiectelor, rapiditatea și fluența scrierii etc.

În funcție de modul de acțiune a individului cu stimulii și cu experiența ce se învață s-au putut identifica : (e) *învățarea prin discriminarea* stimulului sau a situației, și prin diferențierea deci a răspunsului elaborat ; și (f) *învățarea prin generalizarea răspunsului,* cînd achiziția nouă se transferă și situațiilor similare și pentru care deci, individul nu mai este nevoit să investească un travaliu special. După același criteriu al modalității de preluare a informațiilor se disting : (g) *învățare asociativă,* de asociere a unui stimul cu altul, fie în succesiune de timp, ori prin simultaneitate, prin similitudine, ori contrast ; și, (h) *învățarea prin repetiție,* cu reluarea aidoma a aceleiași stimulări sau acțiuni, de mai multe ori.

Cu privire la *tipuri de învățare* umană au fost studiate : învățarea directă, *prin experiență personală,* de felul condiționării pavloviene și al condiționării skinneriene ; învățarea prin *înlănțuirea unor evenimente consecutive,* unde fiecare reacție devine stimul pentru reacția următoare ; învățarea *prin asociere verbală ; discriminarea multiplă* cerînd subiectului să opereze clasificări și grupări. Apoi, se cunoaște tipul de *învățare social-instrumentată și din experiența altora ; învățarea prin identificație și participare* (G. W. Allport) la acțiunile și experiențe efectuate de alții.

În funcție de nivelul activității psihice conștiente la care se realizează acțiunea învățării, distingem : *învățare latentă,* neconștientizată imediat ; *învățarea spontană,* neintenționată ; *învățarea hipnotică,* ca și forme de învățare conștientă : *învățarea prin înțelegere* și anticipare ; *învățarea inteligentă,* prin efectuarea drumului ocolit : *învățarea prin descoperire creatoare și inventivă.*

Scanned with OKEN Scanner

După modul de administrare a experienței umane ce urmează a fi însușită și deci, după organizarea informațiilor și situației stimulatorii, s-au conturat ca forme : *învățarea algoritmică,* pe secvențe operaționale ; *învățarea euristică,* prin rezolvări de probleme ; *învățarea programată,* a cărei desfășurare este reglată de „feed-back"-ul însușirii fiecărei unități din program ; *învățarea prin modelare* și analogie ; *învățarea prin creație.*

Considerînd principalele procese și căi psihice angajate în actul învățării s-au mai putut delimita : *învățarea senzorială, învățarea cognitivă-mintală,* cea *bazată pe impuls emoțional* (K. W. Spence) și *învățarea prin acțiuni intelectuale* bazată pe interiorizarea mintală a unor acțiuni materiale, sau materializate cu obiectele realității (J. Piaget ; P. I. Galperin).

În sfîrșit, dacă luăm și criteriul scopului urmărit, putem vorbi de o *învățare informațională* și una prin excelență *formativă* (educațională) ; iar, la o extremă negativă — și de *fixația anormală a învățării* (N. R. Maier). Dacă, de pildă, un șoarece este pus în situația să sară către o ferestruică cu dungi orizontale, unde primește hrană și învață să evite ferestruica cu dungi verticale, unde este penalizat (cade de la înălțime într-o plasă), el tinde la început să-și formeze reflexul corect : să evite fereastra în dungi orizontale și să se apropie de cea cu dungi verticale. Dacă însă în cursul experiențelor „semnificația" ferestruicilor se schimbă, în sensul că stimulul pozitiv (hrana) apare cînd la o fereastră, cînd la alta, la fel și „penalizarea", atunci animalul refuză să mai sară. Și, dacă totuși este silit (prin pomparea unui curent de aer), să efectueze mișcarea, atunci el va sări la întîmplare și, prin nici un fel de artificiu, nu-și mai poate forma reflexul corect.

Fenomenul a fost numit de N. R. Maier *fixație anormală a învățării,* peste care o învățare normală nu mai poate continua. Apreciem însă chiar dacă în condițiile învățării umane intervin factori de ordin rațional, efecte similare sînt încă posibile. La vremea sa, Makarenko atrăgea atenția asupra rezultatelor nefaste în însușirea comportamentului social de către copii, acolo unde domină lipsa de exigențe unitare și a unor semnificații consecvente în atitudinile adulților.

ANALIZA UNOR FORME SIMPLE ALE ÎNVĂȚĂRII

Contribuții importante la studiul psihologic al învățării a adus, la vremea sa, I. P. Pavlov, elaborînd teoria și metoda reflexelor condiționate. În aceeași perioadă, E. L. Thorndike, a descris învăța-

Scanned with OKEN Scanner

rea prin încercare și eroare (trial-and-error-learning), ceea ce se numește azi *învățare instrumentală*, sau după B. F. Skinner, *condiționare operantă*. E. L. Thorndike introduce noțiunea de *stări* sau *obiecte care satisfac* (satisfiers) echivalentă cu ceea ce numim întăritor pozitiv în învățare ; ca și *legea efectului*, pe care el o definește ca „act în urma căruia apar stări sau situații pe care individul nu le ocolește (avoid), spre care de cele mai multe ori tinde să ajungă, să le mențină și care deci, sînt selectate și fixate“ [1] în acțiunea învățării.

Toate aceste elemente însă descriu tipul de învățare simplă, asociativă, conexionistă.

Caracteristice pentru orice învățare simplă, fie ea pe baza mecanismelor reflexului clasic condiționat (pavlovian, sau a „încercărilor și erorilor“, cu o condiționare operantă, sînt următoarele : (a) *asocirea* dintre două sau mai multe evenimente ; (b) *întărirea* legăturii dintre stimulări ; (c) un interval de timp care desparte evenimentele date ; (d) posibilitatea de a introduce și un întăritor secundar (repetiția, sau pedeapsa ori recompensa) ; (e) posibilitatea stingerii conexiuni (a legăturii) formate ; (f) generalizarea răspunsului și diferențierea apoi a lui, sau generalizarea și discriminarea stimulilor ; (g) posibilitatea unor legături în lanț : (h) posibilitatea elaborării unor răspunsuri reflexe și la stimuli negativi (dureroși, nocivi). Cele mai multe din reacțiile motorii ale copilului, însușirea limbajului, ca și a deprinderilor igienice elementare se bazează pe astfel de învățări simple. Este vorba de o formă mecanică (G. W. Allport) a învățării, redusă la împregnare de urme și înregistrate de imagini. Principiul frecvenței stimulilor, ca și primordialitatea primelor impresii, au un rol hotărîtor în acest timp de învățare ; ele asigură, în fond, dresajul din comportamentul animalelor, ca și din primii ani ai copilului.

Forma învățării simple rămîne totuși insuficientă pe măsura socializării individului ; căci în această formă de învățare nu intră o seamă de factori specifici umani ca : (a) intenția deliberată a individului de a învăța ; (b) efortul său de a percepe și înțelege informațiile ; (c) căutarea conștientă de a da un răspuns comportamental cît mai adecvat ; (d) controlul și dirijarea acțiunii învățării într-un plan stabilit.

Toate acestea caracterizează învățarea complexă și conștientă a individului.

---

[1] Paul Ellen — *The Compulsive Nature of Abnormal Fixation* ; în : Frustation and Conflict, ed. by Aubrey, J. Yates, D. Van Nostrand, New-York, 1965, p. 83.

Scanned with OKEN Scanner

Cu privire la relația dintre *întărire* și *motivație* în învățare se consideră, în genere, că *a fi motivat* în activitatea învățării este egal cu *a dori ceva* în învățare, iar a fi întărit este echivalent cu a obține acel ceva dorit. Astfel, în toate situațiile de dezechilibru în organism ori în cazuri de deprivare alimentară, se declanșează acțiuni de căutare a restabilirii echilibrului, încît întăritori devin acei stimuli biologici sau alimentari, care satisfac nevoile respective. Dar, există și alte trebuințe care motivează la om acțiunea învățării, ca : nevoia informațională, cerința de a fi stimulat „impulsul de curiozitate", cerința de realizare personală etc., care nu coincid cu trebuințele biologice. În cazul omului nu întotdeauna necesitatea reală declanșează activitatea îndreptată spre scop. Există și nevoi spirituale, determinate cultural și imitativ. Astfel, chiar în stare de saţietate, este posibil ca individul să vadă pe altul mîncînd sau să i se prezinte numai un aliment agreabil și el să simtă „pofta" de mîncare, fără o foame real existentă.

O seamă de comportamente umane se însușesc din precauție, prudență sau chiar „frică", ori la comandă, la persuasiune, ori la presiune socială. În toate aceste cazuri întărirea lor o constatăm la începutul acțiunilor învățării și nu ca act final al lor.

TEORII ASUPRA ÎNVĂȚĂRII

În termenul relației S → R au fost formulate teoria condiționării clasice (pavloviene) și teoria condiționării operante (la E. L. Thorndike și apoi, B. F. Skinner). Față de aceste teorii și concepții clasice despre învățare, Clark Hull (continuat de K. W. Spence și N. E. Miller), elaborează un nou model al învățărilor umane : După C. Hull, ar exista următoarele trei feluri de variabile în acțiunea învățării — (a) *la input :* intensitatea stimulării, gradul de deprivare a organismului, numărul de încercări întărite în procesul învățării ; (b) *la output* sau reacție (răspuns) : amplitudinea răspunsului, posibilitatea ocurenței (apariției) lui, latența răspunsului. Ambele aceste categorii de variabile (*a* și *b*) sînt clar observabile și deci, determinabile la input-ul și output-ul învățărilor.

Cea de a treia categorie de variabile (c), care sînt intermediare și deci, neobservabile și care acționează ca niște punți între *input* și *output* (intrări și ieșiri), sînt : *forța deprinderii* (habit strength), care se simbolizează cu sHr ; ea reprezintă gradul în care s-a realizat învățarea. Apoi, *potențialul de reacție* (sEr), care reflectă măsura în care este posibil ca reacția să apară. Acest sEr este redus

Scanned with OKEN Scanner

prin *inhibiție reacțională* (Ir), sau prin fenomene de *inhibiție condiționată* (sIr), variabile pe care le deducem ușor din starea de oboseală care apare în cursul învățării. În genere C. Hull, postulează existența mai multor variabile, decît cele descifrate, care însă nu au putut fi identificate decît în condiții experimentale, cele mai simple.

Relația dintre stimulare și răspuns în sistemul lui C. Hull depinde de întărire, care se identifică cu *reducerea impulsului*, adică cu scăderea rapidă a tensiunii de necesitate.

E. R. Guthrie este, în schimb, de părere că învățarea s-ar datora exclusiv apariției conjugate (joint occurence) a stimulului cu răspunsul, încît nu mai este nevoie de nici un eveniment intermediar pentru a întări legătura lor. Explicația sa rămîne însă total exterioară, și independentă de orice factori interni atît de importanți în cazul învățării umane.

Teoria cognitivă a învățării pleacă încă de la cercetările lui W. Köhler, unde noul comportament la situație se bazează pe „insight", pe acea iluminare bruscă și înțelegere a relațiilor date, unde nu atît tiparele de conduită contează, cît orientarea spre scop, mai precis : statornicirea scopului spre care există variate căi de acces.

După E. C. Tolman, principalul teoretician al învățării cognitive, nu relațiile dintre S și R se desprind în învățare, ci, ceea ce se învață este locul, cadrul (=place) acțiunilor și nu răspunsul ; se dezvoltă *cognițiile* și nu relațiile S → R. În modelul său explicativ, E. C. Tolman utilizează noțiuni ca *hartă cognitivă, expectanță, pregătirea (setul) mijloace-scop*, în care are loc concentrarea tuturor posibilităților, a mijloacelor, dacă scopul este atractiv, pentru individ. După această teorie, în cursul învățării se dezvoltă mai degrabă o tendință pentru a atinge scopuri, decît pur și simplu mișcările prin care scopul este atins. Evident, teoria sa este incompletă. Nu rezultă din ea în ce fel *„hărțile cognitive"* numai cu *„învățarea semnificațiilor"* duc totuși la comportamente adecvate.

Cu toate acestea, pasul făcut de E. C. Tolman în studiul învățării, de a fi depășit cadrul limitat al relației S → R, rămîne important. El a preconizat învățarea determinată de scop, ceea ce a impulsionat cercetările spre analize mult mai complexe, cu introducerea unui mediator intern — organismul — ; iar modelul de studiu devenind relația „S→O→R". În planul psihologiei umane acești factori interni țin de întreaga personalitate (P), iar relația studiată devine „S→P→R", de unde răspunsurile vor fi întotdeauna o funcție a interacțiunii dintre situații și personalitate (R=f (P≠S).

Scanned with OKEN Scanner

După cum s-a putut constata, cele mai multe teorii asupra învățării s-au elaborat pe terenul psihologiei infraumane, al cercetărilor de zoopsihologie și fiziologie animală. Din motive ușor de înțeles, și mulțimea imensă de experimente de laborator s-au efectuat pe acest tărîm.

Transpunerea, însă, a datelor constatate pe animale la fenomenele învățării umane s-a dovedit total infructuoasă. Alte condiții și legi guvernează învățarea umană, determinată mai mult psihosocial și cultural-istoric, decît biologic sau neurofuncțional.

Chiar în cazul învățării „labirintice", a învățării drumului ocolit, care s-a dovedit ceva mai comodă și pentru exersarea umană, diferențele calitative ale acțiunii învățării au apărut izbitoare. Astfel :

— Spre deosebire de animale subiectul uman și-a putut formula verbal aspectele problemei ; își preciza verbal pașii parcurși — „am comis cutare ; voi evita pe viitor etc".

— Individul uman își poate reprezenta mintal și în mod anticipat drumul pe care va acționa (taresul de parcurs).

— El poate reproduce grafic (desena) traseul, chiar dacă l-a parcurs exclusiv chinestezic, cu ochii închiși ; ceea ce înseamnă o mare transpozabilitate a acțiunii dintr-un cod psihic, în altul și care, mărește valențele învățării umane.

— La animal, impulsul biologic (foamea, șocul dureros) asigură direct o învățare eficientă, de acest gen.

— Motivația la om a unei asemenea învățări labirintice este mult mai labilă, fără o direcționare precisă. Ceva mai mult ,în actul unei asemenea învățări omul se lasă lesne distrat sau se plictisește, devine neatent, în timp ce animalul nu are asemenea stări psihice.

— La om, această învățare labirintică lesne poate deveni fapt de observație și nu rămîne doar problemă kinestezică (după caracteristicile date de N. Munn), ca și în cazul animalelor [1].

Este de remarcat că mari eforturi s-au investit în cercetarea problemelor învățării, ca și în elaborarea celor mai diverse teorii, a căror aplicabilitate practică este încă extrem de infimă [2]. Abia numai unele consecințe ale teoriei învățării, au primit mai recent — prin cercetările lui F. B. Skinner, de învățare programată — cîteva aplicații în activitatea practică (J. Th. Snijders). Nu s-a elaborat încă o teorie validă și cuprinzătoare pentru toate formele învățării întîlnite la om și care, să includă și *factorul condiționabilității*, atît de diferit de la o individualitate la alta. După H. J. Eysenck învă-

---

[1] Cf. N. Munn — *Traité de Psychologie*, Payot, Paris, 1965, p. 113—190.

[2] J. Th. Snijders — *Action réciproque de la théorie sur la practique* (rezumat) și vers. engl. Studiu, în : Revue Internationale de Psychologie Appliquée, avril, 1969, p. 13—20.

Scanned with OKEN Scanner

țarea, care este echivalentă cu educația, depinde de *educabilitatea individului*, de gradul său de condiționabilitate exprimat la exterior, în numărul de intervenții necesare pentru a reține o anume experiență.

Un rol esențial în învățările umane îl au și factorii personali, ca : interesul cognitiv, aspirațiile individului, capacitățile și aptitudinile formate și, nu în ultimul rînd, însăși atitudinea personală față de acțiunea învățării.

ÎNVĂȚAREA DIN PUNCTUL DE VEDERE AL PSIHOLOGIEI SOCIALE

Alături de factorii personali, în elaborarea comportamentului individului intervin fenomene de interacțiune psihosocială, relațiile interpersonale, normale de grup și aprecirea colectivă.

Din acest punct de vedere o realitate este și învățarea comportamentală de context psihosocial. Pînă în prezent psihologii sociali nu au preluat toate consecințele studierii învățării ca act individual. De asemenea, încă prea puține informații din domeniul psihologiei sociale au pătruns în cercetarea învățării umane.

Primele constatări făcute cu privire la o abordare psihosocială a învățării umane și publicate într-un studiu al lui W. N. Schoenfeld (1965) sînt : (a) Psihologia socială se ocupă de comportamente mediate și întărite prin atitudinea altor individualități [1]. De aceea, (b) nu sursa stimulărilor o va interesa în primul rînd în cadrul învățării, ci mai mult funcția acelor stimuli pentru individ ca membru al colectivității date.

(c) De asemenea, se observă, că în cazul învățării psihosociale o persoană poate fi față de o altă persoană atît generator de stimulare, cît și factor de control al efectului produs, cu condiția — sine qua non — ca acele persoane să se găsească într-o interacțiune psihică reciprocă.

Cu toate că, în principiu, datele referitoare la învățare ca act individual rămîn valabile și în cazul învățării unor conduite sociale, psihologia socială a învățării deține și fenomene proprii, specifice. Astfel, fenomene ca socializarea individului, însușirea de atitudini și stereotipii, aculturația indivizilor, influențarea culturală a percepției, formarea comportamentului verbal, ca și însușirea comporta-

---

[1] Cf. William N. Schoenfeld — *Learning Theory and Social Psychology*, în : Perspectives in Social Psychology, editat de Otto Klineberg, Richard Christie, Ed. Holt, Rinehart and Winston, N. Y. 1965, p. 116—140.

Scanned with OKEN Scanner

mentelor sociale pun probleme deosebite cercetării și care depășesc mult nivelul și competența teoriei învățării individuale.

Adesea, la rezolvarea acestor probleme, psihologia socială este nevoită să utilizeze date care sînt totodată mai complexe, dar și mai aproximative, și prin aceasta să se distanțeze de corpul de fapte exacte, dar în același timp mai limitate, ale teoriei învățării.

După cum am văzut, în învățarea individului sînt importante o seamă de elemente ca : frecvența, durata, forța stimulilor ca și a reacțiilor, cîtă vreme psihologia socială judecă stimulii și reacțiile categorisindu-le în : situații competitive, cooperative, cu răspunsuri multiple sau strict limitate etc. ; iar reacțiile le catalogheză în : „agresive", „integrante", „de dominație" sau „supunere" etc.

Punctul de legătură cel mai strîns, se poate spune, între învățarea individuală și psihologia socială îl constituie însușirea comportamentului verbal. Pe drept cuvînt, astăzi în psihologia generală achiziția limbajului nu mai poate fi tratată ca un proces pur individual, ori ca o activitate de sine stătătoare, independentă de contextul psihosocial al comunicării interumane. Nu putem trata „învățarea limbajului" pur și simplu, fără a analiza învățarea emiterii de sunete de tip uman, învățarea morfemelor și a fonemelor, apoi a frazei și în fine a semanticii ca fenomene de cultură a limbii (W. N. Schoenfeld). Formarea sensului unui cuvînt, sau însușirea sensului frazei sînt complete numai dacă se iau în considerație și condițiile în care emisiunea a avut loc, în care s-a format de fapt „istoria de întăriri sociale", adică istoria consecințelor pe care cuvîntul sau propozițiile le-au produs asupra comportamentului celor care le-au recepționat.

În concluzie, în măsura în care achiziția experienței umane, modificările, menținerea și controlul comportamentului social rămîn esențiale pentru psihologia socială ca știință, un loc important reclamă și problemele învățării umane în contexte psihosociale date.

FORMAREA DEPRINDERILOR

Deprinderile le definim fie ca *moduri de acțiune* bine elaborate și consolidate, care permit desfășurarea mai facilă a unor activități, fie ca *fragmente automatizate* ale unor acțiuni complexe, care în urma exercițiului s-au sistematizat și au ajuns la un anume grad de automatizare și de independență față de activitatea conștientă în ansamblul ei (K. N. Kornilov). În felul acesta amintim : deprinderea de a scrie, deprinderea de a citi, de a opera la un tablou de comandă, deprinderea de conducere auto ș.a. Toate aceste acțiuni,

Scanned with OKEN Scanner

mai mult sau mai puțin complexe, încorporate unor procese de muncă ori învățătură, devin deprinderi după o exersare mai îndelungată, desfășurîndu-se cu ușurință, cu o mai mare rapiditate, cu un consum redus de efort psihic și fizic, fără ca să mai fine nevoie ca inidividul să se gîndească la fiecare amănunt al lor, la fiecare mișcare sau semnal declanșator.

Fenomenul deprinderii implică un proces de „*automatizare*" — mai precis, de sistematizare a reacțiilor, care este și un principiu general de funcționare a emisferelor cerebrale. Conexiunile nervoase, după cum știm, ca și impulsurile permanent venite spre scoarța creierului, se sistematizează în ansambluri de conexiuni, în *stereotipii dinamice* ale răspunsurilor, încît — la un moment dat — numai prezența unuia din stimuli sau a unui fragment din situația stimulatoare sînt suficiente pentru a reproduce întregul sistem funcțional elaborat (I. P. Pavlov).

Principiul automatizării, în consecință, al sistematizării și reglării răspunsurilor este caracteristic tuturor achizițiilor neuropsihice. În cercetările asupra elaborării reflexelor condiționate la copil (N. I. Kasatkin, N. I. Krasnogorski, U. Șchiopu, T. Slama-Cazacu, Ana Tucicov-Bogdan) el a fost identificat ca succedînd în mod legic anumite faze ale reflexului dobîndit. De exemplu, la elaborarea și consolidarea reflexelor condiționate, la sugar, s-au stabilit : (a) o fază indiferentă sau de *orientare* cînd, la prezentarea excitantului condiționat subiectul rămîne indiferent sau manifestă evidente reflexe de orientare (îndreptarea receptorilor spre sursa de lumină, de zgomat etc.). Această fază, incipientă, în elaborarea reflexului condiționat, are funcție preparatorie, de mobilizare și de activare a creierului, în direcția excitanților care îl solicită pe copil. Asociind mai departe excitantul condiționat cu cel absolut, în elaborarea răspunsului apare o nouă fază : (b) *faza de organizare a reflexului condiționat*, cînd legătura nervoasă corticală se conectează sporadic, iar reflexul condiționat se manifestă incert și este instabil, cu apariție neregulată.

Continuînd elaborarea reflexului prin întărirea lui insistentă cu excitantul necondiționat obținem automatizarea răspunsului. Reflexul intră în cea de a treia fază : (c) *faza automatizării*, în care răspunsul condiționat se manifestă cert la toate asociațiile celor doi stimuli (necondiționat și condiționat) și chiar la prezentarea izolată a excitantului condiționat. Astfel, răspunsul și cu stimularea sa se sudează într-un proces unitar, sistematic, facil, degajînd activitatea creierului pentru a se orienta spre alte acțiuni, mai dificile.

Principiul automatizării acționează în toate structurile dobîndite : atît în actele noastre motorii, cît și în cele ideative. Se automatizează mersul, scrisul, calculul matematic, operarea cu regulile gramaticale,

Scanned with OKEN Scanner

raționamentele silogistice etc. Se automatizează și standardizează expresiile emoționale, atitudinile afective, judecățile de valoare, ceea ce nu înseamnă însă și o degradare a lor. Principiul automatizării în deprinderi trebuie înțeles ca o tendință spre sistematizare, spre consolidare și autoreglaj a acțiunilor învățate.

Alteori, avem deprinderi consolidate astfel încît cu greu le putem desmembra și reactualiza procesul de elaborare a lor. De exemplu, operarea cu πR^2 sau cu formula $2\pi R$, de care ne folosim la calcularea ariei, respectiv a lungimii cercului, nu ne mai cere deloc desfacerea conștientă a implicațiilor prin care s-a ajuns la aceste automatisme.

Caracterul automatizat al deprinderilor însă nu trebuie total opus aspectului conștient al activității deprinse deoarece, apelul selectiv la operațiile automatizate, folosirea lor intenționată ori de cîte ori este nevoie, ne rămîn pe deplin conștiente. Faptul că, „cu cît o mișcare este mai bine învățată, cu atît ea se supune mai bine voinței noastre“ (I. M. Secenov) este o realitate.

Mai mult, sistematizarea și automatizarea însoțesc o seamă de procese dintre cele mai conștiente ca : înțelegerea dintr-o dată și „de la sine“ a o serie de evenimente, de relații și aspecte ale realității ; momente de atenție postvoluntară, care este o atenție exersantă și automatizată, devenită deprindere de a fi atent și care rămîne permanent o orientare și concentrare conștientă : de asemenea, recunoașterile noastre neintenționate din cadrul memoriei, promptitudinile de judecată din cadrul gîndirii ș.a. Nu-i mai puțin adevărat, că cele mai multe deprinderi automatizate se detașează de orientarea principală a activității noastre conștiente, în sensul că nu ne mai orientăm analitic către articulațiile și toate operațiile acțiunii bine învățate. Rămînem totuși conștienți de scopul acțiunii și veghem lucid asupra realizării în ansamblu a activităților date. De asemenea, activitatea conștientă funcționează în recepția feed-back-urilor mai importante ale acțiunii, individul putînd interveni ori de cîte ori apare vreo dificultate, ori de cîte ori acțiunea sa intră în impas.

De reținut este faptul că automatizarea acțiunilor și operațiilor însușite exprimă un principiu de economicitate în funcționarea sistemelor neuropsihice. Ea se exprimă în unificarea verigilor acțiunii, în structurarea lor într-un tot unitar, cu eliminarea reacțiilor și a informațiilor de prisos, ca și în executarea mai rapidă, mai precisă, mai facilă a deprinderilor date.

Pentru a ne convinge de aceste efecte, să comparăm scrierea literelor de la A la Z din alfabetul nostru, pe care atît de bine ni l-am automatizat (cronometrînd totodată timpul necesar acestui exercițiu) cu realizarea scrierii lui inverse, de la Z la A. Dintr-odată consta-

Scanned with OKEN Scanner

tăm, că această a doua operație este mult mai dificilă și ne cere mai mult timp. Pentru ea deci, nu avem o deprindere automatizată. Sau, să luăm următoarele litere C, E, H, O, S, U, din alfabet și să încercăm următoarele două sarcini : a) să notăm deasupra fiecărei litere date, litera imediat ce urmează în ordinea alfabetică ; și, b) să notăm de desubtul fiecărei litere date, litera care o precede în cadrul alfabetului. Evident, prima sarcină este mult ușurată de stereotipul scrierii într-o anume ordine în raport cu cea de a doua sarcină dată [1].

Etapele însușirii deprinderilor. Cu privire la procesul însușirii deprinderilor de către individ, cercetările psihologice stabilesc mai multe etape.

(1) O primă etapă, în care are loc descifrarea de fapt a activității ce urmează să fie deprinsă, este *etapa familiarizării conștiente a individului cu elementele componente ale deprinderii* date. Este etapa, cînd subiectul, observînd acțiunea, caută să pătrundă și să înțeleagă verigile ei ; se interesează de tehnologia acțiunii, ca și a diferitelor ei operații ; însușește ordinea organizării acestora în acțiunea dată ; examinează disponibilul de mijloace proprii pentru a efectua acțiunea. Toată această fază nu se realizează numai pur contemplativ sau cognitiv. Ca proces al deprinderii, familiarizarea cu acțiunea este totodată și încercare de a efectua personal acțiunea, după modelul prezentat sau descris informațional. Evident, reproducerea de început a operațiilor este adesea anevoioasă ; se comit erori ; au loc reacții de prisos, asociații inutile ; se depune un efort de atenție și de travaliu mărit ; operațiile sînt imprecise.

(2) Ca urmare a reluărilor acțiunii, și a efortului de organizare a individului, în faza a doua, imediat superioară, are loc *unificarea șirului de acțiuni parțiale ;* activitatea exersată intră într-un stadiu de sistematizare, de organizare a sistemului, cîștigînd în precizie și coerență.

(3) O a treia etapă a formării deprinderii se caracterizează prin restructurarea și *reorganizarea raporturilor de solicitare, de reglaj și autocontrol*, ale subsistemelor psihice angajate în sistemul deprinderii date. Dacă, de pildă, în primele etape ale însușirii unei acțiuni motorii, a fost solicitat în autoreglare și control sistemul nostru vizual, în această a treia fază efortul se redistribuie și executarea acțiunii devine reglată kinestezic. Diminuarea controlului vizual și intensificarea celui kinestezic o constatăm la cele mai diverse acțiuni motorii : în deprinderea mînuirii uneltelor, la conducerea diferitelor vehicole automate, în diferite exerciții gimnastice, sportive etc.

---

[1] Al. Roșca, B. Zörgö, *Demonstrații experimentale la lecțiile de psihologie din școala medie*, Ed. de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1958.

Scanned with OKEN Scanner

În cazul însușirii însă a unei deprinderi verbomotorii, cum ar fi aceea a citirii, la început accentual cade pe solicitarea sistemelor vizual și kinestezic, de vedere și pronunțare concomitentă a semnelor văzute ; ulterior, accentul se comută spre sistemul acustic care efectuează autocontrolul citirii, percepția vizuală a literelor detașîndu-se de motrica pronunției lor, creind posibilitatea unei anticipări vizuale în cîmpul citirii. Această anticipare optică a semnelor grafice și a cuvintelor scrise la cititorul exersat este în medie de 0,3 secunde interval între recepția vizuală a textului și citirea lui verbo-motorie.

(4) În sfîrșit, avem etapa de automatizare a deprinderii, de perfectare a ei în cadrul utilizării practice a acțiunii respective, în diverse împrejurări și cu diferite mijloace.

Nu toate deprinderile se automatizează și se perfecționează în același fel. Sînt acțiuni ce ajung la un înalt grad de automatizare, ca : mersul, scrierea, operarea cu unele unelte simple. Cu cît însă acțiunile sînt mai complicate și angajează operații și structuri psihice superioare : operații de gîndire, deliberări, decizii raționale, gradul lor de automatizare este mai redus. Rămîn în stadiu de automatizare parțială și acele deprinderi legate în mod direct de conservarea organismului, deprinderile de care depinde însăși viața individului ; ca de pildă, deprinderile de înot, de conducere a unor vehicole ș.a.

Dincolo de mersul general al însușirii deprinderilor, în cadrul exersării fiecărei activități concrete se parcurg etape specifice, proprii. Etapele, de exemplu, ale însușirii unui instrument muzical, nu sînt identice cu fazele formării deprinderii de a merge pe bicicletă ori ale deprinderii scrisului. Numai pentru faza examinării inițiale în însușirea deprinderii de a conduce un autoturism, N. Munn precizează : observarea cum conduce altul ; citirea sau ascultarea instrucțiunilor ; luarea la cunoștință despre poziția și funcționarea acceleratorului, a frînei, pedalelor etc ; sesizarea că diferite mișcări sînt mai eficiente decît altele ; luarea la cunoștință a mișcărilor care neapărat vor trebui evitate : și, bineînțeles, intrarea în acțiunea de a conduce, trebuie adăugată.

EXERCIȚIUL ȘI FACTORII DE PROGRES ÎN ÎNSUȘIREA DEPRINDERILOR

Exercițiul este modalitatea fundamentală prin care însușim deprinderea diferitelor activități. El consistă nu pur și simplu în reluarea și repetarea de mai multe ori a acțiunii. Dimpotrivă, exercițiul ca modalitate de parcurgere — cum am văzut — a etapelor

Scanned with OKEN Scanner

deprinderii în formarea ei, înseamnă cu obligativitate : (a) reluare conștientă a operațiilor, de fiecare dată, cu un anumit scop ; (b) o reluare selectivă a operațiilor în funcție de nivelul la care se găsește însușirea lor, ca și de dificultățile existente ; (c) reluare, de fiecare dată, și efectuare a activității în anumite condiții schimbate.

O condiție a bunei exersări este *reprezentarea clară a scopului pentru care exersăm*, conștientizarea deci, pentru individ a faptului ce urmărește exersarea : o executare în timp record a operațiilor ? O refacere a operației imprecis executată ? Sau fixarea unei operații bine reușită și legarea ei de verigile următoare ale acțiunii ? În funcție de scop *se formulează verbal și în termeni precișI sarcina* din fiecare exersare : de a diferenția o mișcare de alta, de a lega într-un anumit fel semnele grafice mici cu semnele grafice mari în cadrul deprinderii scrierii etc.

Cunoașterea de către subiect a performanțelor fiecărui exercițiu, ca și a erorilor pe care le comite, mobilizează energia psihică a individului în direcția desăvîrșirii acțiunii. Autocontrolul conștient al operațiilor este un factor important în formarea deprinderii.

Progresul deprinderii este influențat și de o seamă de factori personali, ca : interes pentru activitatea pe care o exersăm ; atitudinea afectivă pozitivă, plăcerea de a exersa ; prezența unor aptitudini speciale pentru activitatea dată ; stăpînirea cunoștințelor necesare. La fel, pot fi constatate și influențele pozitive ale unor factori de grup, cum ar fi : confruntarea rezultatelor personale în exersare, cu ale celorlalți membri din colectivitate ; întărirea socială a rezultatelor obținute ; analiza critică în grup ș.a.

În sfîrșit, în condițiile unei exersări eficiente indicii de progres ai deprinderii cîștigate se exprimă în : (a) se reduce timpul de executare a acțiunii ; (b) exactitatea operațiilor crește ; (c) descrește numărul de erori în efectuarea operațiilor ; (d) se ajunge la o stabilitate a efectului pozitiv obținut ; (e) se realizează păstrarea achizițiilor pozitive, deprinderea devine elastică, cu posibilități de a fi inclusă în alte activități complexe.

Evoluția elaborării deprinderilor o putem reprezenta grafic printr-o curbă care să înregistreze, fie efectul pozitiv al exersărilor, fie scăderea numărului de erori.

Într-un sistem de coordonate, pe abscisa cărora notăm numărul de operații, iar pe ordonată (în procente) efectele pozitive sau scăderea erorilor (fig. 15 și fig. 16) obținem următoarele grafice posibile :

De observat este faptul că, în cele mai multe activități umane, formarea deprinderilor nu pornește de la un punct „0“ (zero), de la un start nul. Dimpotrivă, încă de la prima încercare de efectuare a activității se înregistrează un minim rezultat pozitiv.

Scanned with OKEN Scanner

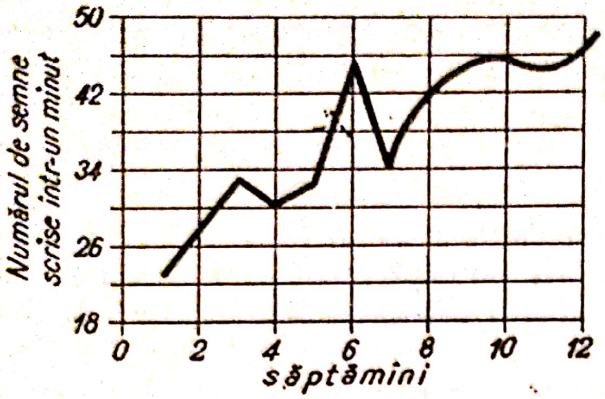


Fig. 15. Curba formării deprinderii de dactilografiere, exprimînd rezultatele pozitive în numărul de silabe pe minut (după A. Frandsen, 1961).

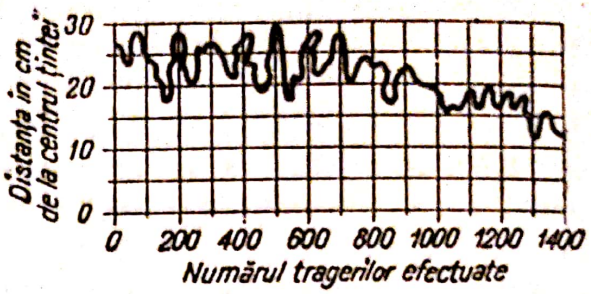


Fig. 16. Curba scăderii erorilor în formarea deprinderii de tragere la țintă cu arcul și săgeata (după K. S. Lashley).

Mai departe, curba exercițiului care descrie evoluția unei deprinderi este în funcție de caracterul acțiunii, de structura ei internă și de natura deprinderii de a fi : motorie, ideo-motrică, intelectuală (mintală). De asemenea, dezvoltarea deprinderii se realizează în funcție de particularitățile individuale ale celui care învață, de metoda cu care se însușește deprinderea dată, precum și în strînsă legătură cu activitatea individului față de însăși procesul învățării, al exersării deprinderii. Interesul pentru activitate, afecțiunea, perseverența în acțiune ușurează procesul de însușire a deprinderilor. După cum, plictiseala, dezinteresul, aversiunea pentru activitatea dată, ca și oboseala stînjenesc mult formarea lor.

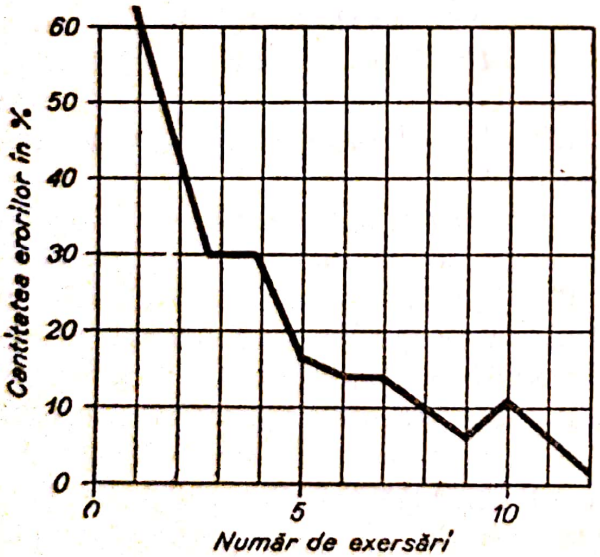


Fig. 17. Curba descreșterii erorilor în exersarea unei deprinderi motorii (după A. N. Sokolov).

În procesul exersării deprinderii, este posibil ca, datorită unor factori interni sau externi rezultatele să staționeze, individul înregistrînd repetate ori cam aceleași scoruri, ceea ce în curba învățării apare ca un platou (fig. 18). Pentru o serie de deprinderi motorii acest platou indică limita funcțională a individului, la un moment dat, peste care oricît ar exersa el acțiunea, rezultatul se menține același. Abia ulterior, intervenind cu noi forțe sau cu metode mai productive ori după un

Scanned with OKEN Scanner

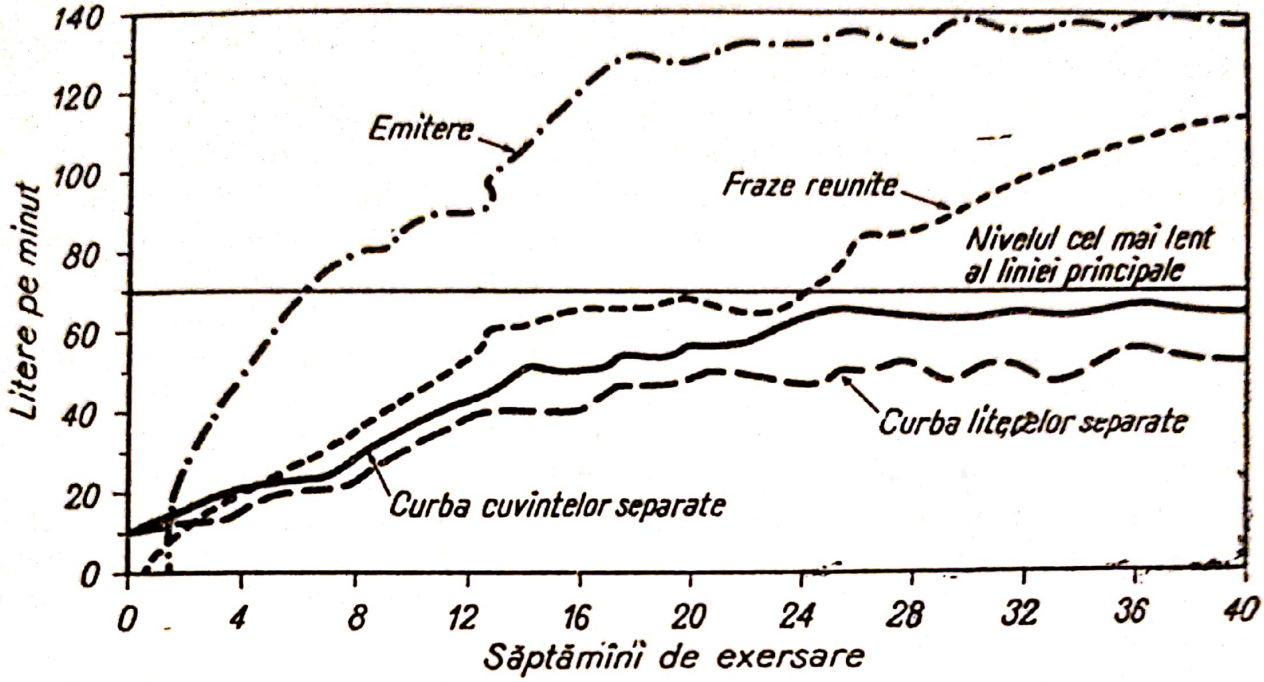


Fig. 18. Platouri în însușirea unor deprinderi de emitere și recepție a telegramelor (după W. L. Bryan și N. Harter).

răstimp mai mare de repaos sau schimbînd tehnica acțiunii, deprinderea se redresează și platoul poate fi depășit.

Cauzele cele mai frecvent întîlnite în manifestarea platoului sînt : (a) o motivație insuficientă ; (b) dificultăți de integrare a deprinderilor simple în activități complexe ; (c) sau un conflict, o neconcordanță între deprinderile vechi, anterior elaborate și deprinderile noi, în curs de formare.

În cele mai multe activități, platoul indică staționări temporare, cu deosebire, la însușirea cunoștințelor ori a deprinderilor intelectuale. În aceste cazuri, suplimentarea de noi informații, prezentarea de noi raționamente și operații mintale mai productive, pot sălta platoul, dînd deprinderii un curs ascendent. N. Munn citează cazul, cînd introducerea unei prime la lucrătorii din imprimerie le-a ridicat randamentul activității cu 40%. Fig. 18 ilustrează, trei curbe ale deprinderilor de telegrafiere de-a lungul exersării lor, zeci de săptămîni, în condiții : (a) de transmisie și recepție de litere separate ; (b) a cuvintelor izolate ; și (c) de fraze închegate. Diferențele de platou la aceste deprinderi au fost cauzate în genere de integrarea insuficientă a acțiunilor mai simple în cele mai complexe.

Scanned with OKEN Scanner

Influența reciprocă a cunoștințelor și deprinderilor elaborate cu cele în curs de formare constituie *fenomenul transferului în învățare*. Se produc transferuri, atît în cazul unor activități similare, cît și al activităților care se diferențiază între ele. Cele mai frecvente transferuri avem în acțiuni motrice și verbale. De exemplu, transferul bilateral, studiat în condiții experimentale, de deprindere a scrierii după imaginea din oglindă. Se știe că, în oglindă scrierea noastră apare inversată. S-au luat în acest scop două grupe de subiecți, care au fost puși să exerseze uniform scrierea în oglindă cu mîna stîngă. Apoi, una din grupe (martor), servind de control, a fost lăsată fără exercițiu, în timp ce celălalt grup (probant) a exersat 50 de încercări, de scriere în oglindă cu mîna dreaptă. Din nou amîndouă grupele au fost puse să execute scrierea în oglindă cu mîna stîngă și li s-au comparat rezultatele.

S-a putut constata că ameliorarea produsă la grupa de control a fost mult mai redusă decît în cazul grupului experimental, astfel că : în timp ce la grupul de control erorile de scriere au scăzut cu 55%, în grupul probant, care face exerciții și cu mîna dreaptă, această descreștere a erorilor la scrierea cu mîna stîngă a fost de 76%. Totodată, timpul necesar învățării la grupul experimental a diminuat cu 82% față de grupul martor, unde acest timp diminuează numai cu 46%. Se stabilește astfel, că exercițiul cîștigat în operarea cu mîna dreaptă s-a putut transfera pozitiv și în cazul activității cu mîna stîngă.

Se transferă, de regulă, activitățile însușite care conțin un larg spectru de generalizare. Dacă am învățat, de pildă, să elaborăm bine un plan de idei ori să-l extragem dintr-o lucrare de specialitate, procedeul se poate extinde și la alte activități și surse de informație, care nu fac neapărat parte din specialitatea dată. Astfel, studentul care s-a exersat să conspecteze cu discernămînt texte și conținuturi filozofice va opera un transfer pozitiv și asupra studiului unui material literar sau de psihologie. Dar, fenomenul transferului pozitiv ni-l explicăm nu ca pe o transpunere mecanică a schemelor însușite, la activități noi, dată fiind acea „identitate a elementelor" de care vorbea E. Thorndike. Dimpotrivă, transferul este rezultatul unei analize conștiente a elementelor comune sau asemănătoare din vechea activitate învățată cu introducerea lor motivată în contextul noii activități. Transferul productiv, eficient deci, se bazează pe înțelegere, pe resistematizarea informațiilor în situații noi. De aceea, asupra unor elemente necesare de transfer individual trebuie avertizat încă la învățarea deprinderilor anterioare.

Scanned with OKEN Scanner

Se consideră că, în deprinderile motorii şi cele verbale, transferul s-ar datora următorilor factori : (a) *similitudinii conţinutului,* ca de pildă, la gramatică, o regulă seamănă cu una învăţată anterior ; învăţarea pianului se aseamănă cumva cîntării la acordeon ; conducerea unui vehicol este întrucîtva asemănătoare cu a altui vehicul etc. Sau transferul unor deprinderi matematice în rezolvarea unor probleme de fizică, ambele domenii presupunînd operarea cu simboluri. (b) *Similitudinii de tehnică,* în sensul că aceleaşi procedee de activitate mintală sau manuală sînt proprii mai multor domenii şi activităţi. Elevii şi studenţii, bunăoară, care învaţă cerinţele logicii formale, transferă maniera de a analiza propoziţiile şi asupra propriei gîndiri, ca şi a gîndirii altora. (c) Un al treilea factor este al *similitudinii principiului* după care se efectuează activitatea, sau se rezolvă problemele date. Odată un principiu bine însuşit, el se transferă şi altor activităţi care se desfăşoară după principiul dat.

Fenomene de transfer se realizează nu numai la nivelul deprinderilor. Este posibil ca şi cunoştinţele teoretice asimilate anterior să exercite o influenţă pozitivă asupra însuşirii unor noi acţiuni practice.

Cercetările efectuate de C. H. Judd, apoi de N. A. Rîkov, au dovedit posibilitatea de transfer la elevi, de la legi şi noţiuni teoretice spre exerciţiu practic. De exemplu, s-a dat copiilor sarcina tragerii la ţintă (experimentul lui C. H. Judd), ei fiind distribuiţi în două grupe, după cum urmează : o grupă de elevi care în prealabil învăţaseră legile refracţiei, şi o altă grupă de elevi care nu cunosc încă aceste legi. În prima etapă a experimentului sarcina a fost să opereze tragerea la ţintă cu obiectivul sub apă, la o adîncime de 10 cm. În a doua etapă a experimentului, obiectivul este amplasat la 30 cm sub apă. Se fac următoarele constatări : în prima parte a experimentării toţi copiii din ambele grupe încearcă să nimerească ţinta ; comit erori, după care se corectează apreciind practic unghiul de deviere, faţă de poziţia lor, datorită fenomenului de refracţie. O deosebire numai, elevii care cunoşteau legitatea fenomenului au avut nevoie de ceva mai puţine încercări.

În cea de a doua fază, cu obiectivul la 30 cm, copiii care nu au cunoscut legea fenomenului au operat mai departe cu erori şi cu greu au putut face faţă sarcinii. Cei care stăpîneau legile refracţiei, imediat au trecut la aprecierea noii situaţii, şi-au calculat cu aproximaţie alt unghi de vedere şi au rezolvat satisfăcător sarcina.

Rezultă deci de aici (ceea ce nu valorifică C. H. Judd), pe de o parte, eficienţa transferului cunoştinţei teoretice asupra acţiunii practice. Pe de altă parte însă, faptul deosebit de important că generalizările teoretice nu se transferă dintr-o dată, de la sine, asupra ac-

Scanned with OKEN Scanner

ţiunii practice ci, neapărat tot prin activitate, prin procesul însăşi de executare a acţiunii respective.

În psihologie, numeroase studii experimentale asupra transferului au infirmat ideea despre unele discipline formale — ca : limba latină, matematica — a căror exersare ar institui capacitatea de transfer, uşurînd asimilarea oricăror informaţii şi noi deprinderi. Dimpotrivă, a fost dovedit faptul că transferul de natura similitudinii conţinutului, a tehnicilor utilizate, a similitudinii principiilor de efectuare a unor activităţi etc. nu duce la formarea unor facultăţi psihice speciale, la individ, la constituirea unor funcţii cognitive ca atare.

Mai mult, există între deprinderi şi influenţe reciproce negative. Fenomenele de transfer negativ s-au numit *interferenţe*. Este posibil ca, deprinderile sau cunoştinţele anterioare să şi împiedice reuşita noilor acţiuni. Metoda clasică de a studia interferenţa este de a impune o sarcină contrară celei anterior învăţate : dacă cineva a învăţat să dactilografieze numai cu două degete, îi cerem să execute scrierea cu ambele mîini. Se poate spune că şi în interferenţă avem factori de similitudine de conţinut, de tehnici şi principii.

Cazuri tipice de interferenţă întîlnim în trecerea de la un sistem ortografic la altul. De exemplu, pentru cei care s-au deprins să scrie în vechea ortografie, trecînd la noile reguli ortografice, adesea comit erori folosind vechile reguli. Cunoştinţele şi deprinderile vechi influenţează astfel, negativ noua deprindere. De asemenea, se produc interferenţe între scrierea cu caractere slave şi scrierea cu alfabetul latin, pentru acei care nu au însuşit bine alfabetul limbii ruse etc.

Cercetările efectuate de M. N. Şardakov asupra cauzelor interferenţei la şcolari au stabilit următoarele :

— Se produc fenomene de interferenţă între activităţi deosebite atunci cînd nu se face pauza necesară între ele, şi deci, nu se diferenţiază suficient efortul, sistematizarea, procesele antrenate în prima activitate de efortul de elaborare din cadrul celei de a doua activităţi.

— Interferenţa are loc şi în cazul cînd activităţile ce se succed, sau cunoştinţele secvente sînt prea asemănătoare. În acest fel, ele provoacă generalizări greşite, efectuate exclusiv pe baza unor asociaţii de asemănare. Aşa de pildă, dacă se dictează elevilor 10 adjective şi apoi alte 10 cuvinte sinonime cu primele, ele sînt reţinute numai în proporţie de 32%. În momentul în care însă după cele 10 substantive se dictează 10 verbe, efectul însuşirii lor se ridică la 62%.

— Interferenţa mai apare şi în cazul neutilizării metodei comparaţiei prin opunere sau, cînd se foloseşte această metodă, dar în mod insuficient.

Scanned with OKEN Scanner

— Situațiile în care se trece la învățarea unor noi cunoștințe sau deprinderi fără ca cele precedente să fie suficient consolidate, sau corect formate, constituie de asemenea, o sursă pentru multiple interferențe. De exemplu, însușirea citirii prin silabisire provoacă interferență în trecerea la citirea curentă, cursivă, coerentă. În sfîrșit, succedarea unor activități grele cauzează fenomene de interferență. Mecanismul confuziilor între cunoștințe, a variatelor interferențe între deprinderi îl formează procesele de inhibiție condiționată — *retroactivă* și *proactivă*, precum și procesele complexe de inducție negativă ce au loc. Cînd noile date pe care le însușim deranjează vechile cunoștințe, bine formate, avem de-a face cu fenomene de inhibiție retroactivă. Dezorganizarea noilor ansambluri de date însă prin reactualizarea inadecvată a vechilor informații are la bază fenomene de inhibiție proactivă.

În bună parte, procesele de interferență din învățare pot fi evitate sau remediate organizînd o corectă elaborare și reproducere a cunoștințelor, ca și a respectivelor deprinderi. Se constată că, o învățare distribuită în timp este mai eficace decît învățarea concentrată și prelungită, pentru că : (a) învățarea prelungită și reluările comasate ale activității obosesc prematur și diminuează activismul individului ; (b) perioadele scurte de repaos între exersări, în schimb, asigură continuarea travaliului, deoarece în timpul repaosului se realizează „perseverația", acea consolidare internă a proceselor nervoase declanșate de exercițiul învățării ; (c) repaosul rațional reduce efectul supraînvățării concentrate ; (d) în intervalul dintre reproduceri erorile comise pot fi mai rapid uitate decît asocierile corecte, erorile neprimind o întărire atît de puternică.

În sfîrșit, pentru a favoriza transferul pozitiv în învățare datele anterioare, ca și schemele operaționale a căror transfer este dorit, trebuie să fi fost fundamental însușite, în proporție de cel puțin 30% (R. S. Woodworth) ; altfel, o activitate anterioară insuficient consolidată, va duce la interferență.

RELAȚIILE DINTRE CUNOȘTINȚE, DEPRINDERI ȘI PRICEPERI

Cunoștințele noastre reflectă, într-o formă mai concretă sau generalizată, însușiri și relații ale fenomenelor, calități ale obiectelor realității ori clase și categorii de fapte, de evenimente și procese ale lumii materiale. Ele apar în gîndire sub formă de noțiuni, reprezentări, legi, definiții ori teoreme, alcătuind împreună experiența cognitivă umană. Sub forma acestor achiziții intelectuale, cunoștințele

Scanned with OKEN Scanner

bine asimilate devin — la un moment dat — diriguitoare pentru practica învățării și ceea ce este cel mai important, orientează științific și conduc practica productivă și de creație a individului.

Dar cunoașterea fenomenelor sau a unor operații nu înseamnă și modalitatea sigură de a opera cu ele ; pentru realizarea diferitelor activități, formarea doar a cunoștințelor nu este suficientă. Într-adevăr, deprinderile se bazează pe cunoștințe ; fiecare deprindere începe prin descrifrarea conștientă a acțiunii, cu înțelegerea deci, a operațiilor acesteia și urmărirea atentă a modelului de executare. Actul deprinderii este un *rezultat al însăși efectuării activității date*, formînd o achiziție distinctă, care nu se confundă cu cunoștința. Între cunoștințe și deprinderi constatăm relații dinamice și reciproce. Cunoștințele sînt necesare deprinderilor. Fără generalizarea esențialului din acțiune, fără relevarea semnificației acesteia, deprinderea devine săracă, îngustă, anchilozată și puțin eficientă ; aplicabilă, în consecință, unui număr restrîns de situații similare. La rîndul ei, asimilarea de cunoștințe presupune și ea stăpînirea unor deprinderi necesare (lectura științifică, deprinderea de a lucra cu textul, de a folosi izvoare scrise ; deprinderea de a examina minuțios faptele etc.).

Priceperile sînt achiziții psihice mai largi decît deprinderile. Ele se elaborează ca rezultat al cunoașterii activităților, fără să presupună neapărat un exercițiu anume pregătitor. Ca și deprinderile, sînt modalități de realizare a unor acțiuni conform scopului propus și în funcție de condițiile date. Priceperile se pot forma anterior deprinderii, constituind modalitatea în care individul cunoaște acțiunea, „se pricepe“ în a o efectua, fără ca să aibă formată deprinderea ca atare. De exemplu, dacă comparăm priceperea de a scrie, care este anterioară deprinderii scrisului, constatăm că în pricepere individul posedă elementele scrierii, cunoaște operațiile și le realizează, dar neautomatizat.

Alteori, priceperile apar ulterior deprinderilor, ele se formează chiar pe baza acestora și au sensul folosirii deprinderilor în situații noi, schimbate. Asemenea priceperi se consolidează și ele, prin repetiții și implică posibilități mai largi de transfer a acțiunii. De exemplu, pentru cine a însușit deprinderea de „montare“ și „demontare“ a unor aparate are priceperea de a repara, la nevoie, chiar un aparat mai puțin cunoscut.

Priceperile de acest fel, cu o sferă largă de transfer, sînt deosebit de necesare în trecerea de la deprinderi simple la operații complexe, la deprinderi de muncă în producție.

Însușirea acțiunilor complexe constituie o problemă modernă, deosebit de actuală în psihologia deprinderilor. Cercetările din domeniul psihologiei muncii efectuate de V. V. Cebîșeva, I. Radu, Mis-

Scanned with OKEN Scanner

tiuk ş.a. au stabilit că, cele mai multe deprinderi simple nu trec de la sine la o îmbinare în acţiuni complexe. Adesea, o puternică automatizare izolată a acţiunilor simple poate aduce dificultăţi cînd le subordonăm unui ansamblu de acţiuni în cadrul operaţiilor complexe.

Procesul de însuşire a acţiunilor complexe — construcţia sau montarea unui aparat, operaţiile de strunjire, lucrul la raboteză etc. — evidenţiază următoarele faze :

a) O fază primă *operaţională*. Subiecţii, primind sarcina confecţionării unui obiect în atelierul de lăcătuşerie, îşi amintesc şi reproduc izolat operaţiile pe care le-au deprins în atelier cu alte ocazii. În această etapă, secvenţa operaţiilor necesare procesului de confecţionare a obiectului nu este respectată ; ei apelează cu precădere la mijloace reproductive şi la „operaţii în sine“ (tăiere, pilire etc.).

b) A doua fază este cea de *constituire şi organizare* a acţiunii complexe, cînd cei ce însuşesc activitatea încep să fragmenteze sarcina complexă într-o serie de operaţii subordonate. Combină şi construiesc elemente care duc cu eficienţă la scopul propus. Sarcina instructorului în această etapă este de a urmări şi îndruma corectitudinea fragmentării acţiunii în operaţii mai simple, de a realiza secvenţa lor corectă, adecvată logicii interne a acţiunii.

c) În al treilea stadiu, *etapa rezolvării integrale a sarcinii date*, elevii exercită din plin autocontrolul ; se stabilesc corelaţiile necesare între diferite deprinderi, se perfecţionează sudarea lor, creşte performanţa acţiunii complexe.

Repetarea a o serie de acţiuni care s-au asociat cu satisfacerea unor trebuinţe, duce pînă la urmă la formarea obişnuinţelor noastre. Obişnuinţele se imprimă în activitate fără a ne propune scopul de a automatiza sau perfecta acţiunea dată. Ele crează la individ o adevărată cerinţă de a realiza actele respective. De exemplu, dacă am repeta de mai multe ori acţiunea de a citi înainte de culcare cîteva pagini de literatură beletristică, la un moment dat, avem trebuinţa de a citi în fiecare seară, înainte de a adormi. Nerealizarea acţiunii cu care ne-am obişnuit este trăită ca o nesatisfacere a trebuinţei, ne trezeşte nemulţumirea, neplăcerea.

Este posibil ca şi pe calea deprinderii să ajungem la obişnuinţă. Astfel, deprinderile de conduită civilizată : de a saluta pe stradă, de a ceda locul unei persoane mai în vîrstă, de a proteja pe cei mai mici etc. pot deveni obişnuinţe. După cum şi o serie de acţiuni negative : de a vorbi zgomotos, de a sopti la lecţii, pot să se fixeze ca obişnuinţe în comportarea individului.

Scanned with OKEN Scanner

STAREA DE ATENȚIE ÎN ÎNSUȘIREA EXPERIENȚEI UMANE ; PROPRIETĂȚILE ATENȚIEI INDIVIDULUI.

Însușirea experienței umane de către individ depinde, cum am văzut, de o seamă de factori externi și interni. Atenția, din acest punct de vedere, formează o condiție internă de bază în elaborarea și asimilarea experienței umane. Ea exprimă acea stare de orientare și concentrare a individului în direcția unor informații, a unor fenomene și evenimente, în scopul de a le înțelege mai bine, de a le asimila sau evita. Astfel, obiecte ale atenției pot fi : lucrurile și procesele realității, alte persoane, evenimentele din jur ; ori, propriile noastre gînduri, amintiri, fapte și sentimente etc.

În toate aceste situații, starea de atenție a individului este selectivă, conștientă și nuanțată în funcție de dominantele psihice ori de modificările neașteptate ce se produc în mediul înconjurător.

Capacitatea de organizare a impulsurilor informaționale, de sistematizare și de ierarhizare a răspunsurilor în funcție de valoarea stimulărilor ce se produc este proprie sistemului activității noastre psihice. Ea ține de însăși proprietățile fundamentale ale structurilor cerebrale : discriminarea impulsurilor nervoase, ierarhizarea și sistematizarea lor. Tocmai în baza acestei organizări și autoreglări interioare, mulate pe solicitările ce ne parvin, sîntem mai sensibili la anumiți stimuli, mai puțin reacționăm la alții și, în genere, recepționăm diferențiat și ierarhic informațiile și impresiile din lumea înconjurătoare.

Excitabilitatea și sensibilitatea umană sînt larg condiționate și condiționabile ; în funcție de semnificațiile generale și sensul pentru individ ale informațiilor, răspunsurile psihice sînt amplificate sau diminuate. Această sistematizare și ordonare interioară a raporturilor de forță între stimuli și reacție, statornicite în subsistemele neurofuncționale ale analizatorilor se exprimă în toate actele de atenție. Expresia exterioară a actului de atenție o avem în manifestarea reflexului de orientare, reflex de îndreptare și preparare (set) a analizatorilor în direcția stimulilor cu care ne interacționăm.

Reflexul orientării — de fixare a privirii în direcția evenimentului ce s-a produs, de ciulire a urechii în direcția sunetului de întindere a mîinii pentru a stabili din ce parte bate vîntul etc. — nu se reduce doar la îndreptarea receptorului spre sursa de informație. Dimpotrivă, el se realizează ca un sistem funcțional complex, avînd (a) *componente somato-motorii* (ca : mișcări ale capului, ale ochilor etc.) ; (b) *componente propriomotorii* (reacții ale pupilei, ale mușchilor ciliari ai ochiului) ; (c) *vegetative* (de felul modificărilor cardio-

Scanned with OKEN Scanner

vasculare, respiratorii ș.a.) ; (d) *componente senzoriale* (de natura modificării sensibilității analizatorului) ; precum și (e) *componente bioelectrice centrale* (modificări în curenții bioelectrici ai creierului). Fiecare din aceste componente contribuie în chip deosebit la realizarea fenomenelor de atenție. Cu toate acestea, acțiunile lor converg spre aceleași efecte principale din actul atenției : (1) intensificarea reactivității sistemelor funcționale ; (2) sensibilizarea analizatorilor afectați ; și, (3) concentrarea orientării principale a individului în direcția dată, angajarea sa, deci într-o anume interacțiune cu mediul.

Este de observat că structura actului de atenție e întotdeauna în funcție de etapa incipientă, mai avansată sau automatizată a activității pe care o efectuăm. Astfel, componentele motorii ale reflexului orientării au importanță primordială în primele faze de elaborare a acțiunii ; mai departe, prin repetiție, componentele motorii exterioare se sting. Componentele vegetative ale reflexului sînt dintre cele mai stabile și prezente în fenomenele noastre de atenție. Putem provoca însă stări de atenție pornind exclusiv de la componente centrale, detașînd reacțiile exterioare ale orientării și concentrîndu-ne în mod voit spre interior, în meditație, asupra propriilor raționamente și idei. Ori, de asemenea, putem impune acte de atenție spre exterior, dar limitîndu-ne totodată mult și componentele efectoare exterioare, cum ar fi în cazul atenției la telefon sau al concentrării studentului asupra unui preparat supus la microscop etc. Toate aceste ne demonstrează că atenția umană este prin excelență stare de adaptare interioară mintală, și nu pur și simplu stare receptoare ori musculară. Chiar și în cazul jucătorului de tenis, cu toată încordarea sa posturală, cu așteptarea receptoare etc., jucătorul se concentrează mintal, urmărește intențiile adversarului și proiectează, în raport cu aceasta, intențiile proprii.

În toate situațiile de realizare a atenției, indiferent dacă momentul ei declanșator pornește din exterior sau de la verigi interioare, *funcționarea sistemului orientării și concentrării psihice selective este exclusivă*. Odată sistemul atenției declanșat se inhibă pentru moment orice altă orientare lucidă, de unde, nu putem fi atenți dintr-odată decît într-o anume direcție și asupra unui cerc limitat de evenimente și informații. Numai în mod succesiv și printr-o excepțională dinamică, ne comutăm orientarea asupra altor obiecte, fenomene sau persoane, încît spunem : atenția ne este continuă, dar totodată foarte discontinuă, ca în cazul figurilor duble, de pildă (fig. 19 și fig. 20).

Într-adevăr, concentrîndu-ne privirea asupra porțiunilor negre din imaginile date, excludem pentru un moment sectoarele albe și, in-

Scanned with OKEN Scanner

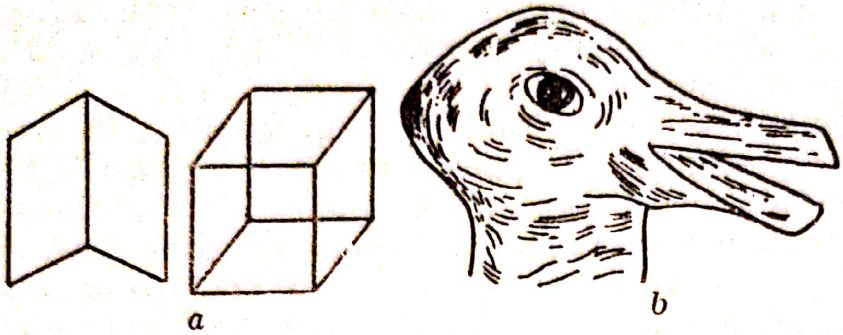


Fig. 19. Imagini reversibile a) figuri geometrice văzute în adîncime și în relief, b) profil dublu.

Fig. 20. Profile umane diferite, mărginite de același contur (după C. T. Morgan).

vers. Totodată, constatăm că atenția este extrem de mobilă ; foarte greu ne putem menține concentrați asupra acelorași sectoare din figură. În mod succesiv, ne comutăm orientarea cînd spre sectoarele negre, cînd spre cele albe.

Stările de atenție pot fi provocate fie de stimulii și factorii externi, fie de cei interni. Din categoria factorilor externi, care declanșează și mențin mai mult timp actele de atenție distingem (a) intensitatea și amploarea evenimentelor ; (b) fenomenele de contrast ; (c) aspectele mai puțin obișnuite și de surpriză, deci evenimentele noi ; (d) repetarea unor procese ; (e) modificările din desfășurarea evenimentelor și (f) mișcarea în genere, orice modificare mai semnificativă a raporturilor dintre stimuli și receptori. Din categoria factorilor interni fac parte : (a) dominantele motivaționale ale individului (dominanta informațională, de foame sau securitate psihică etc.) ; (b) interesul pentru un domeniu al realității sau altul ; (c) aspirațiile, setul așteptărilor (expectanța) persoanei, curiozitatea sa etc.

Mobilizarea atenției poate fi spontană, pur exterioară, prin apariția unor stimuli neprevăzuți și atunci vorbim de *forma atenției involuntare* sau, o mobilizare intenționată, cu un efort anume de a fi atent, ceea ce numim *atenție voluntară*. Menținerea acestei atenții un timp mai îndelungat și fără un exercițiu prealabil suficient este dificilă ; ea cauzează individului stări de oboseală. Îmbinată cu momente de atenție spontană, involuntară, dar utilă activității date, atenția intenționată și autoimpusă de individ devine mai ușoară.

O formă exersată a acestei îmbinări, urmărită și cultivată în activitățile pe care le desfășurăm curent, o constituie atenția *postvoluntară*, bazată pe deprinderea de a fi atent. Aceasta este o atenție automatizată, pe care ne-o declanșăm în mod voluntar, orientați spre scop, dar, în care stimulările interne, ca : interesul pentru activitate, obișnuința

de a urmări operațiile și evenimentele date, aspirația către anume performanțe etc., reduc considerabil efortul voluntar, menținînd, parcă de la sine, orientarea și concentrarea noastră conștientă în activitățile respective.

Principalele proprietăți ale atenției individului sînt : *volumul, stabilitatea* și *mobilitatea ; concentrația, flexibilitatea — comutativitatea, distribuția* și *distragerea.*

Volumul atenției este dat de cercul de obiecte și fenomene cuprinse simultan în orientarea și concentrarea voită a individului la un moment dat. O condiție pentru determinarea volumului este ca obiectele să fie aceleași, din elemente similare (cifre, litere, imagini, cuvinte etc.) aplicate subiecților aproximativ cu aceeași capacitate de atenție și pe un interval minim de timp.

Volumul atenției în funcție de semnificația pe care o prezintă pentru noi obiectele date, ca și de legătura logică, inteligibilă dintre elementele prezentate cu care dorim să măsurăm acest volum. Experiențele lui J. McKeen Cattell, cu prezentarea unor litere disparate, iar apoi, a unor cuvinte la tahistoscop timp de cîteva secunde, au demonstrat că variația volumului atenției la subiecți în raport cu acest material este de 3 : 1 în favoarea materialului cu sens, inteligibil. Volumul atenției depinde și de sarcina congnitivă pe care o avem în fiecare moment concret al activității. Dacă această sarcină privește analiza fină a elementelor, observarea unor relații ale lor, volumul atenției se îngustează. Dimpotrivă, o sesizare globală a situației, la o inventariere sumară, cantitativă a informațiilor, volumul este mai mare.

Cercetările au stabilit că, la adult, într-un timp de expunere de 1/10 secundă, volumul atenției este de 4—6 obiecte. Aceste mărimi au fost apreciate în cadrul atenției de la nivelul percepției vizuale. Ele nu sînt aceleași privind volumul atenției acustice sau al atenției orientată spre fenomenele noastre intelectuale. Se poate observa clar faptul că, volumul atenției variază în funcție de natura și caracterul activităților psihice dominante pe care le desfășurăm într-o împrejurare sau alta.

Stabilitatea și *mobilitatea* în atenție le apreciem ca pe niște însușiri complementare. Stabilitatea se referă la menținerea orientării și concentrării noastre conștiente asupra acelorași obiective, mai mult timp. Ea se măsoară deci, cu durata orientării și concentrării, care în medie la individul adult este de 10—20 minute. După o asemenea prelungire a concentrării sînt necesare cîteva secunde de pauză. Această stabilitate a atenției nu exclude variabilitatea obiectelor sau a operațiilor asupra cărora îndreptăm atenția noastră. În același timp, stabilitatea atenției nu exclude însușirea caracteristică

Scanned with OKEN Scanner

esențială a atenției și anume mobilitatea ei, ceea ce numim caracterul flexibil al atenției. În mod dialectic putem defini fenomenele de atenție ca avînd stabilitate — dată de caracterul organizat, selectiv, ca moment de oprire, de insistență a psihicului asupra unor obiecte și fenomene pe care ni le precizăm — și ca fiind totodată foarte *mobile, flexibile, dinamice.*

Stabilitatea relativă a concentrării și orientării în atenție este plină de discontinuități. Ea are la bază legea mobiltății, a mișcării și fluidității proceselor psihice. Astfel, de exemplu, dacă încercăm să urmărim cu atenție bătăile unui ceasornic (de mînă sau de buzunar), punîndu-l la ureche, spre suprinderea noastră constatăm bătăi și întreruperi, momente ritmice cînd nu-i mai auzim tic-tacul, deși ceasul merge continuu. Sau, în cazul figurilor duble, insistența asupra unui singur sens în figură, aduce imediat și celălalt sens. Oprirea pe porțiunile negre ale unei mese de șah ne orientează dominant asupra pătratelor albe etc. Aceste discontinuități sînt frecvente și apar la intervale de 1,5—2,5 secunde, dînd concentrării și orientării activităților psihice un caracter continuu, mobil.

Concentrația atenției se opune caracterului ei superficial. Ea este dată de intensitatea orientării și a organizării activității atenției, de profunzimea cu care ne concentrăm în actul atenției. Concentrația atenției nu este identitcă cu durata ei și nu poate fi confundată cu stabilitatea. Ea depinde de interesul pe care îl manifestăm pentru obiectul dat, de pasiunea pe care o punem în activitatea respectivă. Concentrația atenției variază în mod direct cu gradul de mobilizare a activității cognitive într-o direcție sau alta și coincide cu maximul de claritate și adîncime a activității conștiente.

Comutativitatea atenției nu este identică cu mobilitatea ei. Caracterul comutativ reprezintă însușirea atenției de a se deplasa cu ușurință, în mod necesar, voit de noi, de la un obiect la altul, de la o formă de activitate la alta. Opusă comutativității este inerția, rigiditatea atenției, posibilitatea redusă de a se transpune dintr-o formă de activitate în alta.

Distragerea în atenție se referă la două ipostaze : una, *de dispersare,* datorită stimulărilor secundare și mai ales caracterului redus al concentrării. Această distragere acționează negativ asupra cunoștințelor. Orice agent exterior, orice nouă modificare în mediu declanșează reflexul orientării, atenția se dispersează în exterior, neputîndu-se menține concentrată pe același obiectiv stabilit.

O a doua formă de distragere se realizează pe baza unei concentrări accentuate și acționează spre interior, cu absența totală față de tot ce se întîmplă în jur. Se spune de pildă despre Arhimede, că

Scanned with OKEN Scanner

în timpul cuceririi Siracuzei (212 î.e.n.), fiind înconjurat de soldați romani, protesta să nu fie deranjat de la calcularea cercurilor sale.

În ambele forme de distragere intervin fenomene neuro-fiziologice, de inducție reciprocă și de inhibiție supraliminală. Pozitivă și fructuoasă este acea distragere care se îmbină armonios cu comutativitatea atenției și, deci, este o distragere dirijată în mod voluntar. Fenomenele de distragere în atenție diferă după felul activităților psihice desfășurate. Așa, de pildă, distragerea prin concentrare este mai mare în activitățile intelectuale în raport cu cele perceptive (C. Vogt). În cazul percepțiilor vizuale distragerea este mai redusă în raport cu cele auditive. La distingerea figurilor duble constatăm o distragere periodică a atenției cu oscilații de intervale relativ egale. Putem provoca experimental astfel de oscilații ale atenției acționînd cu excitanți la intervale foarte scurte. De exemplu, pronunțînd sacadat cuvîntul „ca-sa" la un moment dat îl avem în atenția noastră sub formă de „sa-ca".

Distribuția atenției se referă la capacitatea individului de a cuprinde în cîmpul orientării și concentrării sale conștiente, simultan, mai multe activități. Atenția distributivă este acea atenție care se poate îndrepta dintr-odată spre efectuarea mai multor activități, cu condiția ca unele din ele să fie bine automatizate. Cine a învățat foarte bine mersul pe bicicletă poate, în mers, să se angajeze și la lectura unui ziar. De o bună atenție distribuitivă în meseria lor trebuie să dispună conducătorii auto, vatmanii, mecanicii de locomotivă.

Distribuția atenției se bazează pe posibilitatea unor activități ori deprinderi bine consolidate de a se desfășura și în zonele semiinhibate ale creierului. Prin toate aceste însușiri, fenomenele de atenție în viața individului formează condiția indispensabilă pentru asimilarea experienței umane. Ele constituie, cum se mai spune, „prima poartă" de pătrundere a informațiilor și stimulărilor în sistemul psihic uman, formînd într-adevăr premisa necesară dar nu și suficientă a oricărei învățări.

PROCESELE MEMORIEI UMANE

O caracteristică esențială a fenomenelor psihice este posibilitatea detașării lor în timp de determinările materiale imediate și continuarea lor ca procese ideale, ca evocări de impresii și trăiri reluate la o anume distanță de condițiile și situațiile care le-au produs. Această continuitate a faptelor psihice se datorează memoriei ; res-

Scanned with OKEN Scanner

pectiv, capacității de *remanență* în structurile neurofuncționale și psihice ale experienței efectuate de individ.

Prin memorie, în principal, înțelegem capacitatea de a reține și conserva informațiile și a le reactualiza în condiții schimbate. Într-un sens larg, H. Piéron considera memoria, ca retenția influenței unui fenomen asupra unui alt fenomen, drept o proprietate generală a întregii materii, de unde ar exista : o memorie nevie (anorganică) și memoria vie (biologică) ; apoi memoria animală (fiziologică) și memoria social-umană.

În sens cibernetic, capacitatea de a primi, a transmite, a stoca și a păstra informații o găsim la toate sistemele. Din acest punct de vedere se știe că există și o memorie a mașinii, a creierelor electronice create de om.

Psihologia generală și psihologia socială se interesează îndeosebi de *memoria umană*. Această memorie izvorăște din acțiunile și experiența indivizilor ca membri ai colectivității. Ea se bazează pe plasticitatea, inerția, modul de organizare și funcționare a structurilor neuropsihice, fiind în același timp determinată de cerințele și comandamentele sociale față de indivizi : de a reține, păstra, folosi și transmite experiența umană.

Două relații urmează a fi luate în seamă în studiul memoriei umane. Întîi, există realitatea unei *memorii genetice*, cuprinsă în programul ereditar, biologic prestabilit ; un program de informații organizate, de tipare evolutive ce se parcurg în mod succesiv de individ. Este așa-zisa *memorie de specie umană* (memoria instinctelor, a poziției bipede, a maturației biologice, a configurării de sex etc.). Apoi, se evidențiază realitatea unei *memorii individuale*, netransmisibile, experimată în posibilitatea fiecărui individ uman de a culege informații, de a reține și fixa experiențe proprii, într-un cod neuropsihic specific, ceea ce pînă acum psihologii numeau *urme mnezice* sau *mnemonice, engrame, neurograme* etc. (Clifford Morgan).

Termenul de *memorie socială* desemnează experiența acumulată de omenire, păstrată și transmisă mai departe prin : limbaj, mijloace tehnice (disc, bandă fonică, peliculă, tipar), semnificații generalizate ale unor acțiuni și conduite sociale, artă, tradiții culturale, practici uzuale, știință, stiluri de creație etc.

Făcînd aceste precizări, nu ignorăm o clipă faptul că, atît memoria individuală cît și cea de specie la om sînt de natură socială ; deoarece, evoluția individului în cadrul programului ereditar, ca și registrul experiențelor sale dobîndite, sînt fundamental determinate și larg condiționate de factori istorici-culturali din colectivitate.

Geneza memoriei de tip uman la individ, încă de la contactele sale rudimentare cu natura și societatea, P. Janet o explica în felul urmă-

Scanned with OKEN Scanner

tor: La început, memoria despre un lucru a fost un alt lucru; omul ca să-şi amintească pe unde a trecut a scrijelat piatra, a pus de o parte un trunchi de copac, a însemnat pe răboj cîte animale a vînat etc. [1]. Toate aceste semne — în aceeaşi ordine: nodul de la batistă, trecerea inelului de pe o mînă pe cealaltă mînă, iar mai nou agenda de însemnări zilnice, ne dovedesc *nevoia de a memora*, în legătură cu care trebuinţă se elaborează şi *acţiunea practică de memorare*, mijlocul deci de a satisface trebuinţa dată.

Specifică memoriei umane este tocmai această cerinţă resimţită de individ de a reţine informaţii, de a le păstra în timp şi a le folosi ori de cîte ori împrejurările o cer. Memoria umană devine astfel, legată de scop, de o anume proiecţie spre ceea ce individul tinde şi anticipează în acţiunile sale.

Evident, dispunem şi de o memorie organică, de achiziţii de conduite şi tipare care se fixează şi se reproduc în afara unei asemenea nevoi. O poziţie aplecată a umărului, de exemplu, provocată de transportul unor greutăţi o reproducem chiar dacă exerciţiul în cauză nu mai este actual. Uneori nici nu-i uşor să fie corectată o asemenea ţinută, cu toată intervenţia conştientă din partea individului.

Cu toate acestea, nu asemenea fixaţii definesc memoria umană. Memoria organică (musculară, scheletată posturală etc.) o întîlnim şi la nivelul celorlalte animale. Vom reţine ca element specific memoriei umane rezonanţa ei psihică în structura personalităţii individului.

Psihologia generală descrie memoria individului prin cîteva procese distincte: (a) *de întipărire* sau *fixare* a informaţiilor; (b) *de păstrare* a lor, *de reţinere în timp*; (c) *de reactualizare* a experienţei prin: *reproducere* şi *recunoaştere*.

Întipărirea sau memorarea este departe de a se reduce la o înregistrare mecanică totală a informaţiilor de felul unei benzi de magnetofon ori pelicule cinematografice. Ea se realizează ca o activitate selectivă, determinată — pe de o parte — de însuşirile obiective ale evenimentelor şi situaţiilor de la care ne vin informaţiile, de faptul dacă acestea ne satisfac sau nu anumite trebuinţe, iar pe de altă parte, în funcţie de interesul individului, de motivaţia sa, de dorinţele, aspiraţiile, sentimentele faţă de realităţile date. De asemenea, memorarea datelor şi a informaţiilor se realizează şi în funcţie de semnificaţia lor.

Păstrarea sau conservarea memorială nu este pasivă. În timpul păstrării amintirile se reorganizează, se ajustează în funcţie de noi

[1] Cf. P. Janet, *L'intelligence avant le langage*, Flammarion, Paris, 1936.

Scanned with OKEN Scanner

informații primite, se adîncesc și se sistematizează. Tot așa, în stadiul păstrării poate acționa și stingerea informațiilor, cu desfacerea sistemelor, cu asocieri inadecvate ale diferitelor elemente disparate. Reactualizările prin reproducere și/sau recunoaștere nu sînt nici ele automate și uniforme întocmai unui program prestabilit. Dimpotrivă, ele se realizează ca fenomene active, complex motivate și în funcție de cerințele interacțiunii individului cu împrejurările care îl solicită la reactualizări de informații.

Toate aceste aspecte ne dau o viziune dinamică asupra proceselor memoriei. Departe de a fi exclusiv conservatoare, memoria individului îndeplinește și funcții reglatoare, de reținere ierarhică a semnificațiilor, de reorganizare a informațiilor, de ștergere a datelor neactuale, de structurare în formule proprii, personale, a elementelor vechi cu cele noi. Pe drept cuvînt susține P. Fraisse, că a memora ceva este echivalent cu a reuni vechiul cu noul, în unități logice cu structură mai complexă decît cea a vechiului și decît cea a noului, luate în parte fiecare.

Astfel, mai mult decît o simplă depozitare, procesele memoriei realizează o reglare adecvată, în conformitate cu condițiile obiective și subiective ale individului.

Ce memorăm și de cîte feluri este meoria umană ? În funcție de informațiile și de experiența trăită și memorată de individ distingem : (a) o memorie a imaginilor intuitive, a impresiilor senzoriale, așa numita *memorie imaginativă ;* (b) *memoria afectivă,* memoria emoțiilor, a sentimentelor, a afectelor trăite ; (c) *memoria actelor motorii,* a mișcărilor, a stărilor posturale etc., numită *memorie motrică* ; și (d) *memoria verbal-logică,* memoria cuvintelor, a formulelor și operațiilor abstracte.

DESPRE NATURA FENOMENELOR MEMORIEI ; TEORII ASUPRA MEMORIEI

Cu privire la natura proceselor memoriei și cu deosebire la modul în care se stochează informațiile memoriale s-au emis diverse ipoteze și s-au formulat mai multe teorii, care pot fi sistematizate în următoarele categorii : (a) poziții și teorii *biologice* : (b) *psihologice* ; (c) *neurofuncționale* ; (d) *biochimice* ; și, (e) *bioelectrice.*

Scanned with OKEN Scanner

Din punctul de vedere strict biologic, memoria este proprie întregii materii vii, inclusiv organismului uman, indiferent de felul în care se obțin și se păstrează diferite urme în experiența individului ; ea ar fi permanenta reeditare a structurilor sale vii, în mare parte ereditar determinate. Th. Ribot însă considera că memoria ar fi o funcție proprie numai sistemului nervos, „funcția sa cea mai generală" de a imprima urme. După H. Bergson, numai o anumită parte a memoriei — *memoria organică* ar fi legată de sistemul nostru nervos în timp ce, memoria spirituală, a proceselor psihice superioare, ar fi independentă de creier. Ea s-ar realiza în afara proceselor fiziologice materiale din organism. Evident că o asemenea viziune spiritualistă-idealistă, în lumina cercetărilor moderne, nu poate fi considerată ca valabilă.

Cei mai mulți neurofiziologi, ca și psihofiziologii care s-au ocupat de memoria umană o consideră proprietate specială a sistemului nervos central. Clifford Morgan conchide că memoria este dată de urmele nervoase cu o anume retenție, de care ne dăm seama numai dacă sînt reactualizate. După W. Penfield, activitatea memoriei ar fi legată de centri mnezici din creier, specializați în : memoria obiectelor însuflețite și neînsuflețite, memoria verbală, memoria cifrelor, a semnelor grafice etc., pentru că, studiul unor afazii, agrafii, cecități cromatice și apraxii a permis identificarea unor asemenea zone corticale afectate de diverse maladii. Această idee mecanicistă s-a dovedit necorespunzătoare în fața altor cercetări care stabilesc că deteriorarea unui centru funcțional sau altul din creier afectează întreaga activitate cerebrală și că ea se repercutează asupra întregii activități memoriale a individului. De pildă, afectarea centrului Wernicke, de la nivelul circumvoluțiunilor 1 și 2 ale lobului temporal stîng, aduce tulburări mult mai complexe, decît cele legate doar de înțelegerea comunicării verbale (A. Chircev). De asemenea, teoria centrilor mnezici nu a putut explica fenomenele de compensație în achiziția experienței umane, precum nici recuperările de memorie posibile în condiția vindecării unor afazii și amnezii.

Pentru I. P. Pavlov, activitatea memoriei se bazează pe capacitatea tuturor celulelor nervoase și, în special, pe cea a nucleilor corticali ai analizatorilor care fixează excitațiile și conexiunile funcționale și le păstrează sub forma unor urme în creier. Pentru fixarea reacțiilor mai complexe el aduce ideea protoreniei căilor nervoase, ideea bătătoririi conexiunii nou formate. Înțelegerea fenomenelor memoriale la I. P. Pavlov este legată de principiul conexiunilor temporare ale creierului, de întreaga activitate reflex condiționată a emisferelor cerebrale. Concepția fiziologică a condiționării

Scanned with OKEN Scanner

reflexe, în genere, leagă explicațiile memoriei de activitatea învățării, adesea identificîndu-le.

Din punctul de vedere al psihologiei însă, memoria și învățarea nu sînt procese, nici capacități, identice. Așa cum am văzut, orice învățare se referă la modificare comportamentală și la elaborare de răspunsuri adaptative noi. *Memorie* este numai reținere și păstrare a acestor achiziții, cu tendința individului de a le reproduce ulterior. După teoria funcțională a consolidării experienței (D. O. Hebb, 1949), fenomenul memoriei este un *fenomen de conectare nervoasă* obținută prin învățare, care nu se desăvîrșește în timpul învățării, ci, abia ulterior, după ce învățarea s-a efectuat. Faptul memorării ca moment și proces secvent, urmînd imediat învățării, a fost probat în mod experimental, prin excitarea electrică a creierului, tocmai în acest interval „al consolidării" conexiunii. Astfel, aplicarea electrodului pe craniu a dus la ridicarea potențialului electric general al emisferelor cerebrale, influențînd pozitiv *reținerea* (memorarea) conexiunilor formate.

Și la P. M. Milner (1961 ; 1963) memoria este privită ca efect al învățării, exprimată însă într-o *sensibilizare a protuberanțelor presinaptice* ale neuronilor, în care *acetilcolina* — un produs derivat azotos care se degajă și liber în nervii simpatici — formează substanța transmițătoare principală pentru influxul nervos.

O seamă de cercetări din ultimul deceniu au fost îndreptate spre analiza bazelor biochimice ale memoriei. Sînt cunoscute, în acest sens, experimentele suedezului H. Hydén (1962 ; 1964), ale lui E. Jacobson (1960 ; 1963), O. C. Guerra Navarro ș.a. care fundamentează ipoteza stocării informațiilor memoriale în structura *acizilor ribonucleici* (ARN) și *dezoxiribonucleici* (ADN) din organism.

H. Hydén, de pildă, elaborînd reflexe condiționate simple — de orientare spre lumină — la o specie de viermi de rîu *Planaria*, care prin autotomie se regenerează, a secționat corpul animalelor în două. El a constatat că ambele segmente ale corpului păstrează reflexul, iar noile ființe regenerate, dispun de asemenea de reflexele achiziționate respective. Dacă însă, unul din segmentele animalului, să zicem cel cefalic, este pus spre regenerare în mediul său obișnuit, iar celălalt segment, într-un mediu tratat cu *ribonuclează*, o enzimă care degradează ARN, atunci această parte nu mai păstrează reflexul anterior format. Mai mult, se constată că noua ființă nici nu mai poate elabora reflexe noi.

L. Cook și apoi E. Jacobson injectează intraperitonial unor șoareci acid ribonucleic (ARN), înainte de învățare și în timpul învățării lor să sară peste un țăruș. Rezultatul a fost, că animalele injectate

Scanned with OKEN Scanner

învață mai repede reacția dată în comparație cu animalele cărora nu li s-a administrat ARN ; tot aceste animale injectate reținеau mai bine mișcările fixate, iar stingerea lor se efectua mai lent.

H. Hydén și E. Jacobson „învață", după metoda reflexului condiționat pavlovian, grupe de hamsteri (o specie de rozătoare) să reacționeze la stimuli sonori, ori la lumină. Apoi, ei au extras din creierul acestor animale exersate substanță proteică, conținînd deci ARN, în care se presupune că se stochează informațiile, injectînd produsul în meningele sau peretele abdominal ale unor animale neexersate, „naive". S-a putut constata că animalele dobîndesc astfel, într-un timp de două ori mai scurt reflexele respective.

Clifford Morgan, sintetizînd cercetările, conchide asupra a două tipuri de neurotransmițători implicați în procesele memoriei și care acționează asupra metabolismului acetilcolinei din organism, anume : neurotransmițători *colinergici*, de colesterol, care este un sterol cristalizat și care în proporția normală în creier este de 1,95 ; și *adrenergici*, de activare a adrenalinei care stimulează în special sistemul nervos vegetativ.

Norman Munn își pune problema : care poate fi semnificația constatărilor efectuate în domeniul condiționării animalelor atunci cînd căutăm să ne explicăm memoria umană ? Ce importanță poate avea stocarea informațiilor în formula ARN din celulele creierului uman ? Ca răspuns, el citează următorul experiment : unui copil mic, de la 15 și pînă la 36 luni i se citesc texte într-o limbă necunoscută (greacă), de o mulțime de ori, pînă le reproduce pe dinafară. La 8,5 ani, cînd copilul nu-și mai amintește deloc de acest material i se cere ca să-l învețe pe de rost, după care experiența este total părăsită ; pentru ca, la 14 ani, să se reia același text, pentru a fi însușit materialul pe de rost. Se constată că, la 8 ani reluînd învățarea, copilul face multe repetiții (317), dar realizează o economie de 27% din numărul necesar de repetiții pentru un copil de aceeași vîrstă, însă neexperimentat. Pentru un material nou același copil exersat înainte a avut nevoie de 435 repetiții. La 14 ani, economia sa față de un novice este de numai 8%.

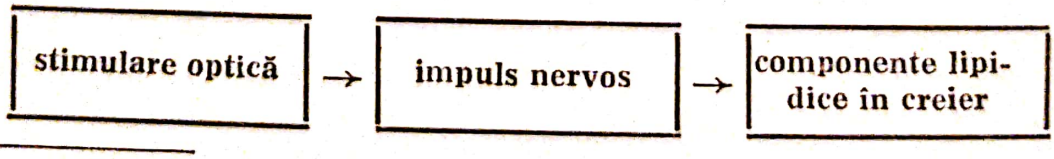
În consecință, cum se explică această reducere de randament memorial în timp ce cantitatea acizilor ribonucleici crește de la o vîrstă la alta ? S-a emis, în legătură cu aceste aspecte, ipoteza că, nu cantitatea de ARN contează pentru memorie, ci anume modul de organizare intimă a acidului în moleculă, care comportă fenomene de *meta, orto* și *para* structurare.

O seamă de critici aduse teoriei acizilor nucleici în explicarea memoriei aparțin cercetătorului român Eug. Macovski. Teoria sa moleculară asupra stocării informațiilor memoriale este legată de

Scanned with OKEN Scanner

o concepție dialectică, modernă asupra structurii materiei vii.[1] Celulei vii îi sînt proprii *dispozitive bioelectrice de înregistrare, dispozitive purtătoare de impulsuri* (de păstrare), ca și cele *de mișcare, de activare și actualizare* a o serie de modificări ce au avut loc în structura vie. Cu privire la teoria biochimică, a acizilor nucleici, Eug. Macovski precizează : (a) acizii nucleici sînt substanțe care poartă codul ereditar al caracterelor organismelor vii ; (b) structurile lor sînt foarte stabile, ceea ce face ca modificările ce se produc în acizii nucleici să fie extrem de lente și să necesite foarte mult timp ; (c) în consecință, teoria acizilor nucleici nu ne poate explica memoria senzorială, care nu este ereditară ; tot așa, cum nu poate explica nici fenomenul memoriei imediate, „de scurtă durată". (d) Precum se știe, în creier sînt mai puțini acizi ribonucleici ; ei se găsesc din abundență în mușchi și în celulele sexuale. Cu toate acestea, memoria umană ține de activitatea nervoasă centrală ; prin excelență, de mecanismele neurocerebrale. (e) Teoria biochimică a acizilor ribonucleici nu este în măsură să ne deslușească mecanismele patologiei memoriei, fenomenele de hypermnezie și amneziile (cecitățile verbale, agnoziile, apraxiile etc.) ; (f) tot astfel ea nu ne poate explica uitarea progresivă, uitările anterograde și retorgrade ; nici fenomenele de reminiscență — respectiv, de amintire tardivă.

După Eug. Macovski, în creier domină fosfolipidele, substanțe ale materiei vii, care depășesc acizii nucleici, atît cantitativ, cît și calitativ ; dar, mai ales evolutiv. Ele sînt particule labile ale materiei vii ; se pot deplasa independent ; comportă modificări și restructurări rapide. Fosfolipidele au un rol fundamental în stocarea informațiilor, ele avînd funcții ce se leagă nu în mod biochimic, ci prin *electrovalențe*. În modificarea lor fosfolipidele pot determina restructurări filiforme ale materiei proteice ori rețele bidimensionale și tridimensionale etc. Fiind componente libere ale materiei vii, fosfolipidele au proprietatea de a oscila. Chiar pe moleculele acizilor nucleici se găsesc fosfolipide, generatoare de impulsuri electronervoase, de dispozitive înregistratoare, transmițătoare și evocatoare. Astfel, apare ipoteza unor mecanisme bioelectrice ale memoriei, care permite următorul model de interpretare a stocării informațiilor memoriale, de exemplu :



[1] Eug. Macovski — *Materia vie și premisele unei teorii moleculare a memoriei*, în : Studii și cercetări de biochimie, nr. 3/1966.

Scanned with OKEN Scanner

O dialectică specifică pare să ne descifreze modelul, dacă îl aplicăm la interacțiunea dintre învățarea perceptivă și memorie. Învățarea începe prin informație senzorială, să zicem optică, sau acustică ; orice senzorigramă însă abia formată tinde să se desfacă, să se dezorganizeze, nefiind de la început atins un anumit grad de structurare în codul senzorial a noilor informații primite. Fixația memorială dimpotrivă, tinde să se mențină și să se reproducă. De aici, sfera învățării, a achizițiilor comportamentale este evident mult mai largă decît cea a informațiilor și structurilor comportamentale memorate (fig. 21).

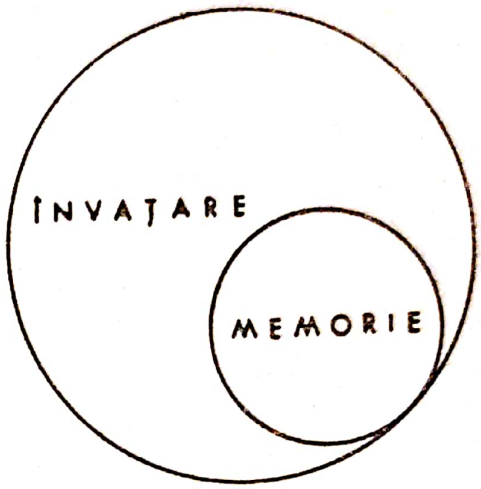


Fig. 21. Relația dintre învățarea perceptuală și memoria sensibilă, concretă a aceleiași învățări (după P. Milner).

Dar, adîncind bazele biochimice și bioelectrice ale memoriei vii, în genere, ne îndepărtăm de mecanismele specifice memoriei umane, ale unei memorii adesea intenționate, selective, activ dirijate de individ, de natură socială și determinată cultural. Explicațiile de pînă acum nu stabilesc în ce fel factorii, personali și fenomenele afective intervin în memorie. Care ar fi, în fond, mecanismul memorării semnificațiilor generalizate, al memorării simbolurilor etc. ?

În ce fel se realizează memoria umană, de scurtă și lungă durată ; după ce mecanisme și legi progresează ele ?

FENOMENELE MEMORIEI DE SCURTĂ DURATĂ

O dimensiune importantă în psihologia memoriei este „durata memoriei", prin care înțelegem timpul scurs de la primirea informațiilor și pînă la utilizarea respectivelor informații.

Memoria de scurtă durată este memoria imediată a informației primite, de care face uz individul în acțiunile direct bazate pe acele informații și care nu mai funcționează după ce acțiunea s-a încheiat. Se pare că, este o memorie nestocată, deoarece informațiile odată parcurse și folosite, nu tind să se reproducă, așa cum se întîmplă în cazul memoriei de lungă durată. De exemplu, operăm cu memoria de scurtă durată la reținerea adesea a unor numere de telefon, pe care după ce le-am aflat, le reproducem și formăm corect,

Scanned with OKEN Scanner

iar după convorbire, sau în cazul postului ocupat, nu mai sîntem în stare să redăm exact numărul. Sau, în condițiile în care efectuăm șiruri de adunări : pe fiecare coloană — a unităților, zecilor, sutelor — sîntem în situația să notăm ceva, iar anumite valori (zeci, sute) să le „ținem în minte". În baza memorării exacte a cifrelor care sînt reținute și adăugate coloanei următoare noi reușim să operăm corect adunările date. După ce operația s-a efectuat însă, ne este imposibil să precizăm exact, ce cifre am reținut și le-am reportat, de la o coloană la alta.

Problema acestei memorii momentane, dar deosebit de necesară în viața individului, a fost studiată pentru prima oară de psihologul englez J. Jacobs, încă în 1887. El stabilea diferite grade de deficultate în însăși organizarea stimulului care se adresează memoriei imediate a individului. De pildă, pentru înregistrarea și reproducerea de scurtă durată a unui stimul simplu, o silabă emisă „*lo*", nici nu este nevoie de vreo repetiție de către emițător, pentru ca aceasta să fie moartă. În schimb sînt necesare mai multe repetiții de către emițător pentru ca cineva să poată reproduce un cuvînt mai greu, ca : RABINDRANATH TAGORE.

Tot J. Jacobs, experimentînd pe un număr mare de subiecți procesul memoriei de scurtă durată și luînd ca indicatori numere compuse din 5, 6 și 7 cifre, a stabilit că fiecare individ are o medie a memoriei imediate a cifrelor, peste care în mod obișnuit nu poate reproduce mai mult nici o cifră. Capacitatea de a reproduce imediat un material (cifre, cuvinte, propoziții simple, silabe fără sens etc.) variază în funcție de : (a) *felul materialului* utilizat. De pildă, studenții reproduc în medie cam 8,5 cifre, cam 6 figuri geometrice simple și numai 3 propoziții simple ; (b) *vîrsta subiectului ;* s-a constatat că, înaintarea în vîrstă reduce capacitatea memoriei imediate a datelor. Este posibil ca și instalarea rigidității structurilor nervoase ce se produce odată cu vîrsta să explice în bună măsură o asemenea descreștere. (c) *Abilitatea intelectuală,* cei mai inteligenți au mai dezvoltată capacitatea de reproducere imediată a informațiilor. (d) În sfîrșit, *starea de distracție* este un factor care intervine în realizarea memoriei de scurtă durată. Dacă, de pildă, subiectul a primit informația dar este distras de un stimul perturbator, nu va mai putea reproduce corect și integral informația primită.

Cercetările clasice ale lui J. Jacobs au fost reluate și verificate cu mijloace de investigație mai complexe, de E. E. Broadbent (1958), în lucrarea sa despre percepții și comunicație [1].

[1] Cf. I.M.L. Hunter — *Memory,* Pelican, Middlesex-England, 1968.

Cele mai multe cercetări psihologice însă, s-au făcut asupra *memoriei de durată* a individului, care, de regulă, are în vedere o fază de achiziție, cu finalitatea fixării unei experiențe. Această achiziție poate avea caracter conștient dar neintenționat, ca o achiziție incidentală. Dacă de mai multe ori ne prezentăm într-o sală unde ne salută aceleași persoane, le memorăm figura, fără un scop de a o memora. Fazei de achiziție îi urmează una de reținere a informațiilor, care reținere este în fond dedusă de noi în mod logic, făcînd legătura între ceea ce știm că am achiziționat și ceea ce am reactualizat din cele memorate, pentru a le folosi în noua situație.

În sfîrșit, această memorie de durată se pune în evidență prin reactivarea și reactualizarea amintirilor. După C. Florès, Y. Castellan ș.a. reactivarea s-ar exprima în trei genuri de conduită memorială umană, ca : *amintire,* care este o reconstituire a trecutului, o reproducere de răspunsuri achiziționate ; *recunoaștere,* care este o identificare de către subiect a reproducerii cu ceea ce s-a înregistrat și, *reînvățare,* o reluare mult mai economicoasă, într-un timp mult mai scurt a învățării anterioare.

CONDIȚII ȘI FACTORI AI MEMORIEI UMANE

Concomitent cu interesul pentru natura fenomenelor memoriale, cercetarea psihologică a urmărit și o serie de condiții și factori ai memoriei, dintre care menționăm :

(a) *Condiții și factori ce țin de structura informațiilor, de caracteristicile și modul de organizare a materialului de memorat ;*
(b) *Condiții și factori ce țin de caracteristicile individului ca subiect angajat în activitățile memoriale ;*
(c) *condiții de strategie și de tehnică a memorării.*

Cu privire la prima categorie a condițiilor, cele legate de organizarea materialului, distingem factorul extinderii, al volumului informațiilor. S-a putut constata astfel, că, în genere, materialul mai extins necesită un număr mai mare de repetiții în memorare, decît un material mai sumar și mai simplu.

Cînd structura materialului este o organizare în serie, o succesiune de elemente, atunci informațiile de la extremele seriei — de la începutul și sfîrșitul seriei — se memorează mult mai rapid decît elementele din interiorul structurii seriale. Explicația acestui fe-

Scanned with OKEN Scanner

nomen rezidă în acțiunea asocierilor anterograde și retrograde[1] la care sînt supuse informațiile din centrul seriei, de cele mai multe ori asocieri inutile, chiar interferente între ele. De pildă, dacă am lua o serie de patru elemente ABCD supusă memorării atunci, teoretic vorbind (fig. 22), între A și B există o legătură utilă și *trei* legături inutile, iar între C și D există *o* legătură utilă și *patru* legături inutile.

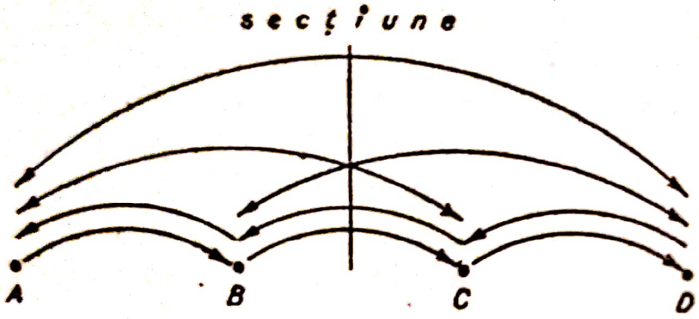


Fig. 22. Schema asocierilor posibile în memorare (după J. Delay și P. J. Pichot).

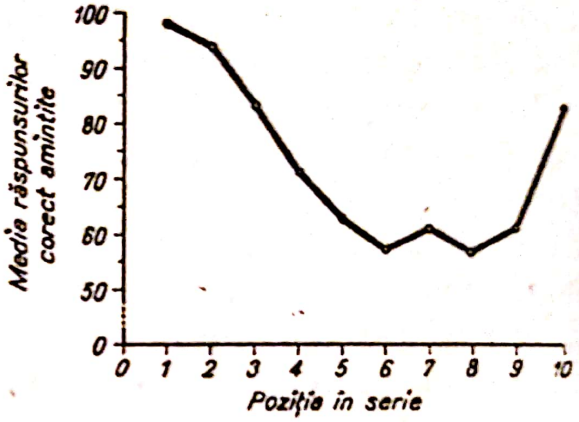


Fig. 23. Curba elementelor amintite în funcție de locul lor în serie (B. J. Underwood și J. Richardson).

Similitudinea elementelor, ca și dispoziția lor uniformă în serie îngreunează memorarea lor deoarece, stimulii asemănători incită mai mult spre generalizarea răspunsului învățat, în timp ce memoria exactă a informațiilor respective presupune neapărat diferențierea acestora, discriminarea lor. Elementele similare, în genere, cauzează interferența cunoștințelor. După cum s-a putut dovedi în mod experimental (M. N. Șardakov), memorarea cuvintelor sinonime cu cele anterior însușite a fost mai dificilă și net inferioară memorării de către subiecți a unor cuvinte diferite de cele precedente (a adjectivelor în urma însușirii unor substantive).

Familiaritatea datelor, ca și *semnificația* lor, precum și faptul dacă informațiile se prezintă în cadrul unor structurări și legături cu sens, influențează esențial fenomenele memoriei. Cu cît un cuvînt, o replică verbală ori informațiile tehnice etc. sînt mai frecvente în experiența individului, ele se memorează mai ușor, se reține și se reactualizează mai bine.

---

[1] Cf. C. Florès, *La mémoire*, în P. Fraisse, J. Piaget, Traité de psychologie expérimentale, vol. IV, p. 189—195.

Scanned with OKEN Scanner

Semnificația informațiilor pentru memoria individului se apreciază după gradul lor de asocietivitate și forța de evocare a datelor din experiența sa. Un experiment efectuat de G. Miller și J. A. Selfridge (1950) aduce corective esențiale cu privire la memorarea unor conținuturi cu sens și a elementelor fără sens. Prezentînd subiecților o secvență de cuvinte, lipsită de vreo semnificație, dar a căror succesiune evocă asociații într-o limbă curentă, ca „Rație de pîine cotidian al dimineții clar de lună", acești psihologi reușesc să obțină o foarte fidelă și bună memorie a frazei absurde la subiecți, în timp ce propozițiile științifice, cu sens formulate, dar într-o secvență de cuvinte mai rare, nu au fost reținute.

În consecință, distincția principală pentru memorie rămîne nu acea a informațiilor structurate cu sens sau fără legături de sens, ci a informațiilor care permit largi asocieri și un transfer pozitiv al rezultatelor învățării asupra noilor memorări și a datelor care nu permit asemenea evocări de experiențe și transferuri [1].

Organizarea internă a datelor, elaborarea sub formă de scheme, de sinteze sinoptice, de secvențe ritmice ușurează, în genere, memorarea acestora.

Factorii de personalitate care influențează procesele memoriale ale individului sînt : *intenția de a memora, motivația* dominantă și cea secundară, *atitudinea personală* față de însăși activitatea învățării și deci și a memorării, *cunoașterea scopului* și *a timpului* pentru care se memorează informațiile.

Încă experimentele lui J. G. Jenkins (1933), de memorare a unor silabe de către studenți au demonstrat că avertizarea asupra memorării și intenția de a memora fac memoria mai productivă decît în cazul unor reținere și evocări întîmplătoare. Aceleași experimente au arătat că învățarea întîmplătoare duce, de asemenea, la memorare : studenții — experimentatori (cei care dictau silabele) reținînd și ei o parte din materialul dat. Aceste efecte se datorau fie dorinței lor de a îndeplini complet sarcina, fie grijii de a controla pe ceilalți, fie unei curiozități și interes general pentru întregul experiment etc., toate alcătuind o motivare secundară a memorării lor. În general, motivația principală — dominantă — influențează în mod direct productivitatea memoriei. Se constată o influență pozitivă proporțională a motivației afective asupra memorării informațiilor. Această influență crescîndă merge pînă la atingerea punctu-

[1] Y. Castellan — *Initiation à la psychologie moderne, Société d'Édition d'Enseignement Supérior*, Paris, 1969, p. 158.

Scanned with OKEN Scanner

lui motivării optime a subiectului, dincolo de care nivel creşterea motivaţiei se răsfrînge negativ asupra proceselor sale memoriale. E. Zeigarnik (1927), printr-un experiment critic, a pus în evidenţă rolul acţiunii întrerupte în procesul memorării, demonstrînd că angajarea într-o performanţă de ansamblu face ca la întreruperea acţiunii subiectul să memoreze mai bine elementele legate de sarcina dată. Numeroase cercetări, printre care şi cele ale lui S. Rozenzweig (1943 ; 1945), au refăcut experimentul, arătînd că efectele acţiunii întrerupte asupra procesului memorial nu sînt întotdeauna aceleaşi. Dacă motivaţia este slabă şi unică — aceea de a duce sarcina pînă la capăt — atunci efectul acţiunii întrerupte este realmente pozitiv. Dacă însă personalitatea este dominată de mecanisme defensive, atunci subiectul va suporta întreruperea acţiunii ca stare frustrantă şi în consecinţă se va dezorganiza procesul memorial. Tot astfel, dacă este vorba de o personalitate tonică, energică, ea îşi va reconsidera efortul şi va relua curajos acţiunea, dar nu e sigur că nu va trece uşor şi nu va uita o serie de amănunte ale sarcinii. În orice caz, multe din variabilele personale, ca : stilul de defensivă, echilibrul persoanei, resursele sale intelectuale, experienţa anterioară etc. influenţează în mod nemijlocit acumularea ca şi ştergerea amintirilor.

Cît priveşte relaţiile dintre momorie şi afectivitate ele sînt mult mai complexe. Nu avem pînă în prezent o explicaţie satisfăcătoare a memoriei diferenţiate a experienţelor agreabile şi a celor dezagreabile. S. Freud şi psihanaliştii „ortodocşi“ susţin că experienţele agreabile tind să fie mai uşor memorate şi evocate, în timp ce experienţele dezagreabile tind să „fie uitate“ (refulate cu mai multă uşurinţă).

Cunoaşterea scopului pentru care memorăm aduce un randament aproximativ de 5—6 ori mai mare faţă de reluarea aceloraşi date dar fără a conştientiza scopul memorării lor. Dacă bunăoară, pentru un text de 10 rînduri a fost nevoie de 30 repetiţii pentru a-l memora, cînd subiectului i se precizează scopul, sînt necesare numai 5—6 repetări.

Un factor important este şi cunoaşterea de către subiect a timpului pentru care urmează a fi memorate unele materiale. Dîndu-se spre memorare texte de aceeaşi dificultate, cu indicaţia că unele vor trebui reproduse a doua zi, iar altele peste 10 zile, dar controlul făcîndu-se abia după două săptămîni, s-a constatat că datele ce urmau a fi reţinute pentru a doua zi au fost uitate aproape cu desăvîrşire în timp ce informaţiile destinate pentru intervalul de zece zile au fost reţinute în proporţie de 55%. Memorarea deci, în vede-

Scanned with OKEN Scanner

rea unui timp mai îndepărtat este mai productivă decît cea imediată.

Cît privesc *condițiile de strategie și tehnică* uzitate în activitățile de memorare, ele se referă la : operarea directă cu elementele esențiale ale materialului de memorat, la organizarea repetiției informațiilor, la o bună distribuție în timp a exercițiului memorării, la fracționarea sarcinilor complexe în subunități, la rolul și condițiile reproducerilor. S-a stabilit de pildă, faptul că mult mai bine se memorează elementele care formează obiectul acțiunii directe a individului decît informațiile care pătrund exclusiv pe cale cognitivă. Astfel, cerînd unor elevi să lucreze cu compasul, iar altora în prealabil să monteze un compas și apoi să execute cu el desenul dat, s-a putut constata că subiecții care au montat compasul au memorat mult mai multe date despre acesta decît aceia care s-au folosit de el doar ca mijloc de acțiune.

Numeroase cercetări au fost consacrate rolului repetițiilor în memorare, ca și a distribuției lor în timp. După legea stabilită de H. Jost, sînt necesare mai puține repetiții într-o memorare bine distribuită în timp, în comparație cu o memorare comasată. Intervalele dintre repetiții sînt de diverse mărimi, în funcție de natura materialului prezentat spre memorare. De pildă, pentru o probă de codaj sînt suficiente intervale de 30″, pînă la 1 minut ; la memorarea unor silabe fără sens sînt necesare 2′ și 6″ ; în experiențele de memorare a unor scheme motrice (L. E. Travis, 1937), intervalul optim între repetiții era de 20 minute. Pentru conținuturi narative au fost probate și intervale de 1—2 săptămîni între repetiții. În genere, se consideră că, în pauzele dintre repetiții, se adîncesc diferențierile și sistematizarea informațiilor, fixările memoriale fiind mai active. De asemenea, respectînd pauzele, se evită interferența datelor anterioare cu cele noi. Efectele unor pauze și exersări distribuite în timp au fost probate, printre alții, de C. J. Hovland (1938), în două variante, cu viteză de prezentare de 2 minute și de 4 minute a materialului supus memorării (fig. 24).

În condițiile materialului extins sau de o mai mare complexitate se procedează la fracționarea lui în subunități și fragmente cu sens, procedînd fie prin memorare pe părți, fie prin memorare combinată, alternînd repetarea părților cu reluarea întregului. S-a dovedit, că metoda combinată este mult mai productivă cu toate că necesită uneori și un timp mai îndelungat.

În sfîrșit, nu de ultimă importanță sînt și întăririle în procesul memorării. Aceste întăriri vin fie din cunoașterea rezultatului fie-

Scanned with OKEN Scanner

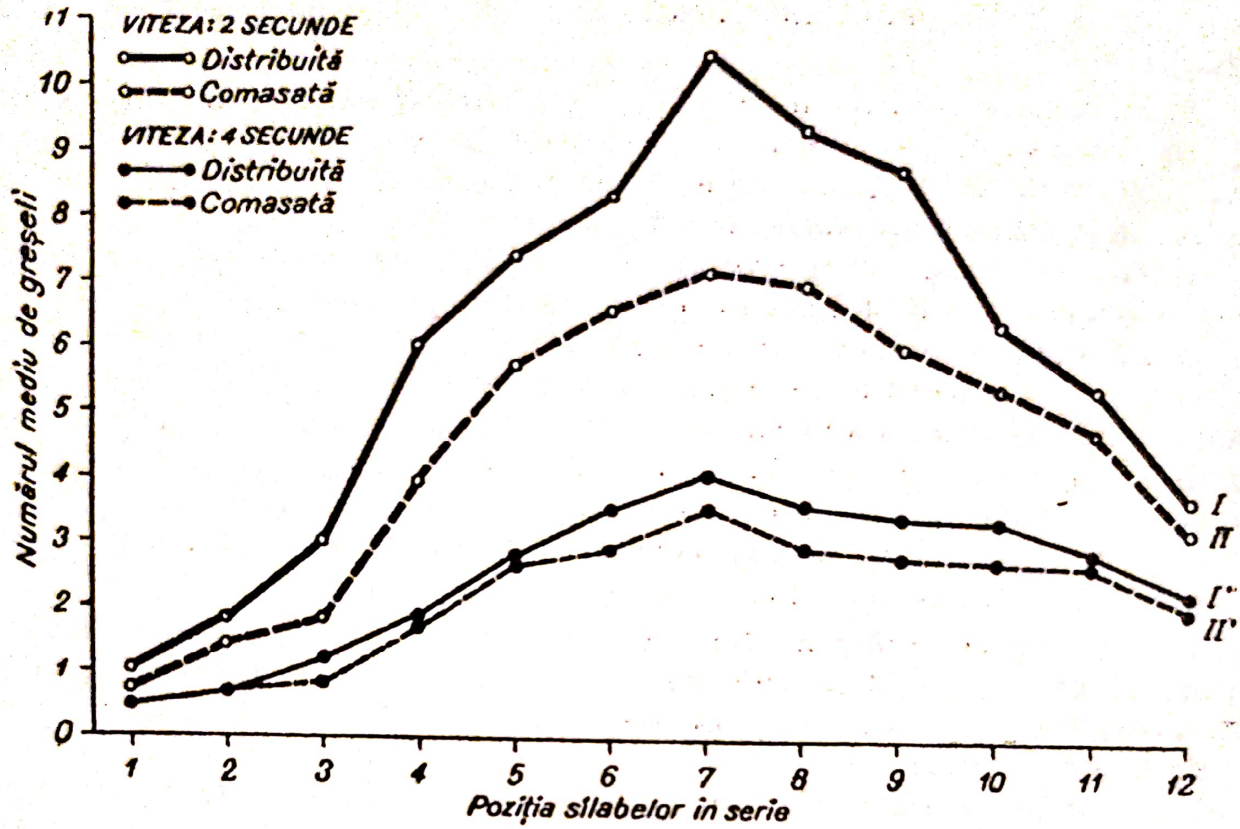


Fig. 24. Curbele memorării comasate (cu intervale de 6 secunde între repetiţii) şi ale memorării distribuite în timp (la intervale de 2 minute şi 6 secunde între repetiţii) după C. I. Hovland.

cărei reluări a datelor, fie ca moment al conştientizării succesului atins în memorare ori ca întăriri sociale venite din aprobarea, lauda, recunoaşterea colectivă a performanţelor atinse. S-au studiat, de pildă, efectele diferitelor întăriri sociale — laudă, reprobare, ignorare — asupra rezultatelor unor operaţii aritmetice simple la copii (fig. 25). Marcînd pe abscisă numărul de repetiţii în zile, iar pe ordonată, în mărimi convenţionale (punctaj), rezultatele medii obţinute, s-au putut înregistra comparativ următoarele curbe (v. pag. 119).

Un factor important în memorare îl constituie nivelul de aspiraţie al subiectului în contextul fiecărei memorări.

Dincolo de organizarea exterioară a informaţiilor şi de procedeele memoriale, se realizează şi o *organizare mnemonică interioară*: organizarea de tempo al elementelor disparate şi fără sens; de unităţi fragmentare ritmice, ori de sensuri asociative; sau organizare perceptivă a stimulilor prin asimilarea lor la obiecte deja cunoscute in-

Scanned with OKEN Scanner

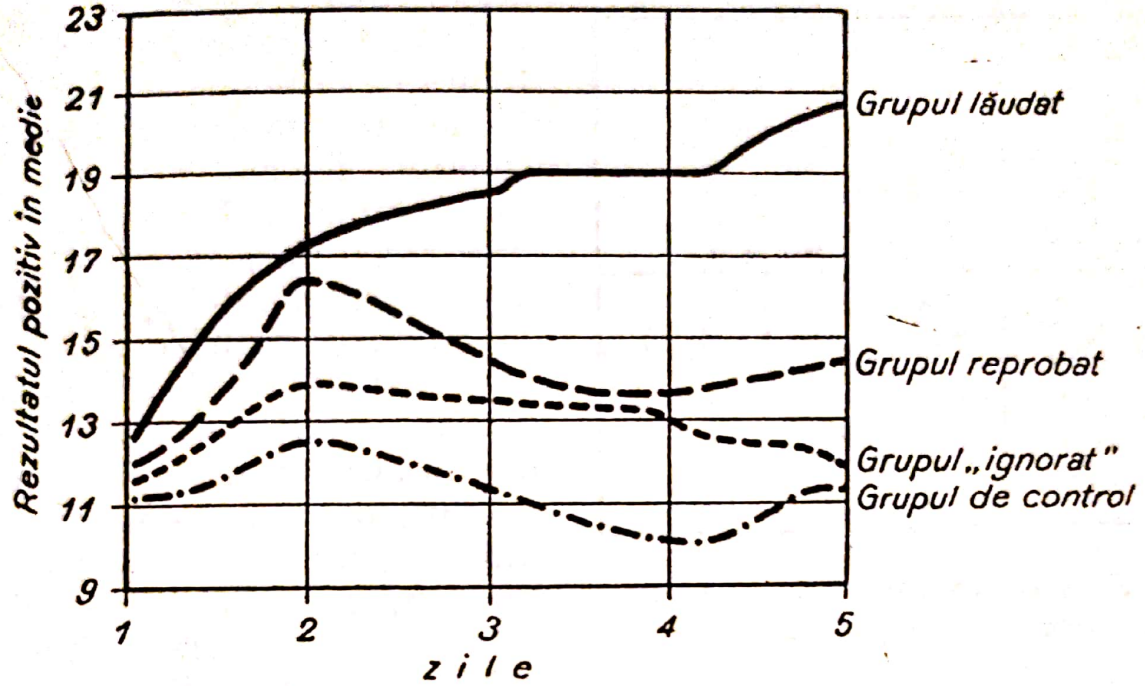


Fig. 25. Efectele stimulării sociale asupra însuşirii unor operaţii aritmetice simple (după E. B. Hurlock).

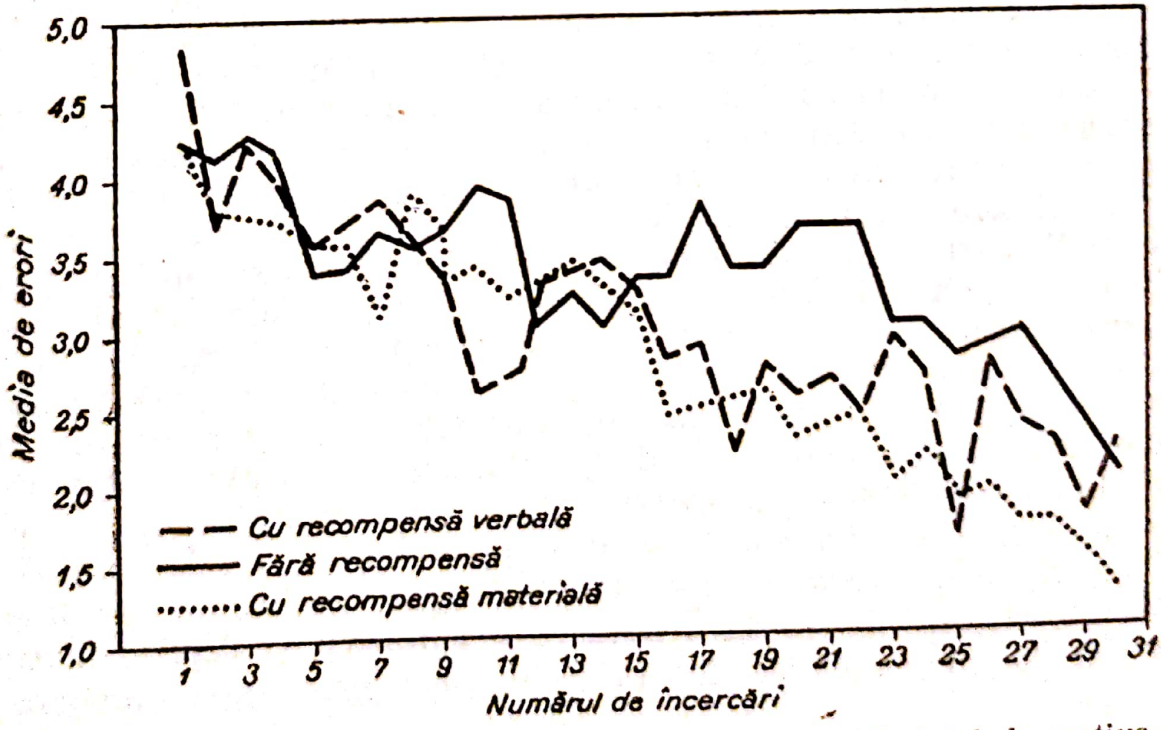


Fig. 26. Curbele învăţării senzorio-motrice în funcţie de felul de motivaţie (recompensă verbală, recompensă materială-pecuniară, fără recompensă, după T. M. Abel).

Scanned with OKEN Scanner

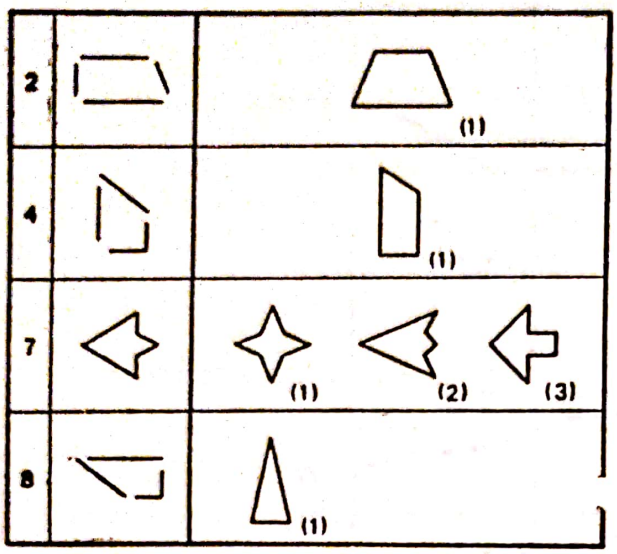


Fig. 27. Asimilarea la obiect a stimulilor în memorare (după J. J. Gibson).

dividului (fig. 27). Exemple pentru astfel de asimilări avem în figura ce urmează, unde stimulul 2 este asimilat unui abajur, stimulul 4, unei cutii de scrisori ; stimulul 7 este asimilat unei stele, unei păsări ori unei săgeți ; iar stimulul 8 este asimilat cu un triunghi isoscel.

Alteori, impunem anumite organizări mintale memorării stimulilor. Cuvîntul „rogvaiv" este o astfel de organizare mnemonică mintală, pentru memorarea celor șapte culori ale spectrului solar — roșu, oranj, galben, verde, albastru, indigo și violet.

FENOMENUL UITĂRII

Uitarea se manifestă la individ ca imposibilitate de a-și reaminti datele memorate ori de a mai recunoaște evenimentele trăite și înregistrate la o nouă confruntare cu acestea. Într-un fel, fenomenele de uitare sînt și o condiție a memoriei, în sensul descărcării individului de multitudinea informațiilor și a impresiilor și al degajării capacității sale memoriale în direcția acumulării unor noi experiențe umane. Pentru H. Ebbinghaus, fenomenul uitării exprimă un principiu de economie în realizarea proceselor memoriale. Această economie este relativă și se evidențiază într-o pierdere bruscă a informațiilor imediat după o învățare și memorare a lor intensă ; apoi, într-o nouă pierdere sensibilă, dar mult mai slabă și la un interval de cîteva ore pînă la două zile de la învățare ; după care, datele memorate rămîn constante, iar evoluția uitării este insignifiantă. Această evoluție a uitării descrie o curbă descendentă (fig. 28 ; fig. 29). Astfel, pentru memorarea elementelor fără sens, a șirurilor de silabe disparate, curba înfățișează o scădere a amintirii și deci, o masivă uitare a datelor, imediat în primele șase ore după memorare (H. Ebbinghaus).

De observat este faptul că, în evoluția uitării, la experimentele efectuate de H. Piéron nu mai apare un declin imediat după învă-

Scanned with OKEN Scanner

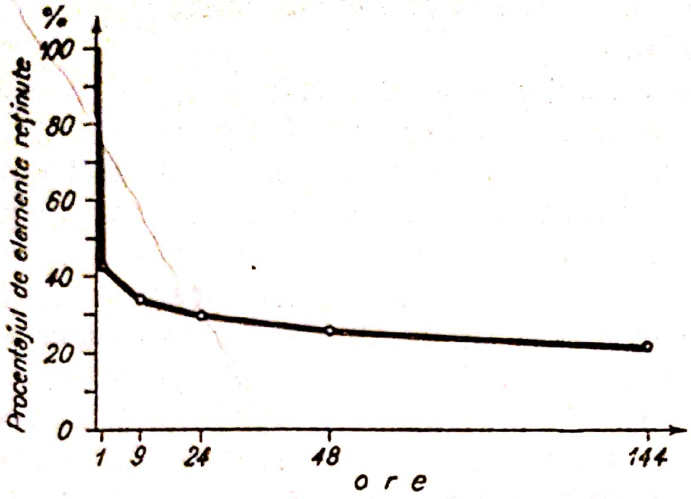


Fig. 28. Curba uitării unor silabe fără sens (H. Ebbinghaus).

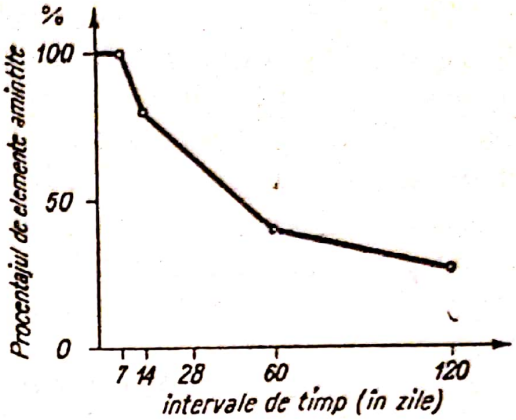


Fig. 29. Evoluția fenomenului uitării după cercetările efectuate de H. Piéron.

țare. Dimpotrivă, se constată o fază cînd datele parcă rămîn conservate în întregimea lor, după care intervine o uitare accentuată. În genere, procesul uitării se dezvoltă în funcție de natura materialului memorat ; el este, de asemenea, în funcție de însuși modul în care s-a efectuat memorarea. Reprezentate după conduitele memoriale posibile — amintire, recunoaștere, reînvățare etc. — fenomenele uitării descriu următorul tablou (fig. 30), *relevat* cu metoda evocă-

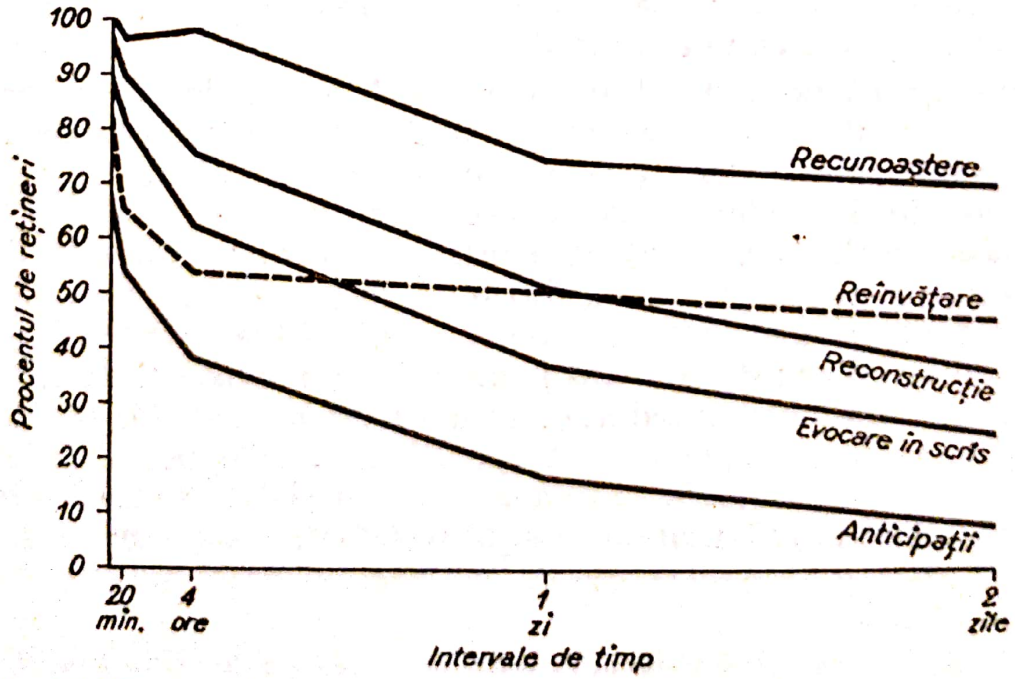


Fig. 30. Uitarea în raport cu conduitele memoriale (după C. W. Luh).

Scanned with OKEN Scanner

rilor scrise, metoda anticipației, a reconstituirilor memoriale și metoda recunoașterii (după C. W. Luh).

Evident, în toate aceste reprezentări efectuate uitarea apare ca un fenomen de eroziune a memoriei datorat factorului timp. În fond, procesele de uitare sînt mult mai nuanțate, mai complexe și mai diverse. Uitarea poate surveni atît datorită unui exces de învățare, cît și în urma unei memorări insuficiente.

De asemenea, fenomenele de interferență provoacă uitarea, după cum și stingerea amintirilor recente prin lipsă de întărire aduce după sine uitarea. Sub aspect psihofiziologic, se poate afirma că mecanismele uitării rezidă în variate forme ale inhibiției : în inducțiile negative provocate de suprasolicitări memoriale ori din ciocnirea unor noi stimulări mai puternice cu amintirile anterioare ; de asemenea, în inhibiția condiționată — de stingere — datorată unor neîntăriri ; în formele de inhibiție retro și proactivă, din cadrul fenomenelor de interferență în deprinderi sau cunoștințe ; în comutarea voită a interesului individului de la cele memorate și acțiunea sa intenționată de a le anula din experiența proprie. De regulă, se uită datele și cunoștințele care nu-și mai dovedesc actualitatea, a căror semnificație se devalorizează. Numeroase uitări, apoi, se datorează unor disfuncții a sistemelor cerebrale, stărilor de oboseală, și surmenaj ori chiar îmbolnăvirilor creierului. Evoluția uitării, odată cu înaintarea în vîrstă a individului, este considerată fenomen normal și inclusă în așa-numita lege a regresiei memoriei, care se manifestă în uitarea ușoară a datelor celor mai recente și, în schimb, menținerea și reproducerea frecventă a unor amintiri foarte îndepărtate în timp din viața individului.

Se înțelege că pentru o bună parte a fenomenelor de uitare măsurile de remediere și prevenire a lor trebuie să înceapă încă de la organizarea învățării și a memorării experiențelor date.

Fenomenele de tulburare a memoriei, amneziile pot fi : a) *amnezii de fixare* și integrare logică a informațiilor ; b) *amnezii de evocare* a amintirilor, de natură psihogenă, datorate unor tensiuni afective : c) *amnezii de păstrare memorială*, echivalente cu ștergerea totală a amintirilor ; d) *amnezii pentru fapte recente* și deci, imposibilitatea unei memorii imediate ; e) *amnezii pentru datele îndepărtate ; f) amnezii retrograde* post operatorii sau în urma unor traumatisme craniene etc.[1] ; h) *amnezii parțiale*, senzorio-motorii, psiho-senzoriale : uitări ale limbajului (afazii), ale scrisului (agrafii) etc.

---

[1] Cf. Robert Lafon — *Vocabulaire de psyhopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1963, p. 380—381.

Scanned with OKEN Scanner

Incontestabil, toate cele arătate cu privire la psihologia învățării și a memoriei umane, din punctul de vedere al mecanismelor cerebrale implicate în aceste activități și procese, rămîn valabile pentru însușirea oricăror experiențe și comportamente social-umane de către individ, în memorie intervenind cu certitudine operații intelectuale, procese de gîndire, cu ajutorul cărora reconstituim datele și stările memoriale și înfățișăm în mod conștient trecutul. În același timp însă, factorii socio-culturali influențează fundamental învățarea și memoria umană, făcîndu-le calitativ deosebite de învățarea la nivelul animalelor, ori chiar de la nivelul uman, dar într-un context pur individual (ceea ce este greu de imaginat), în afara unor situații și norme sociale, în afara interacțiunii psiho-sociale de grup, sau a relațiilor interpersonale exprese. Experimentele efectuate de specialiști în acest domeniu demonstrează impactul socialului și a modelelor culturale chiar asupra conținutului a ceea ce indivizii memorează. Astfel, M. Zillig (1928), de pildă, prezentînd subiecților săi — femei și bărbați — o listă de judecăți de valoare, de aprecieri favorabile și defavorabile, formulate în diferite epoci, cu privire la natura femeii (după scrierile lui Arthur Schopenhauer și Oscar Wilde), constată la o săptămînă mai tîrziu că, din propozițiile date, femeile au reținut mult mai mulți indici favorabili, în timp ce bărbații au memorat un număr relativ mare de note nefavorabile. Evident, explicația faptului nu mai poate fi una de natură neurologică ; ea este una psihologică, exprimînd atitudinile subiecților. Mai mult chiar, fenomenul obținut are o determinare adînc psihosocială, fiind legat de statutul femeii și al bărbatului în vechea societate împărțită pe clase antagoniste, de unde și tendința bărbaților în a considera inferioritatea femeii. Aceeași explicație poate fi dată și memoriei selective și unilaterale a femeilor cercetate : ele aspirînd, din considerente sociale, spre statut superior, memorează cu predilecție însușirile care le sînt favorabile.

William Stern și apoi F. C. Bartlett au fost printre primii care au arătat că fenomenele memoriei umane sînt *de domeniul psihologiei sociale* [1] (s.n.), făcînd o serie de cercetări asupra mărturiei, ca și asupra contaminării evocărilor memorale, în condițiile reproducerii în lanț a informațiilor de la un individ la altul. Folosind metoda reproducerilor în lanț, W. Stern relevă o memorie extrem

[1] Cf. Otto Klineberg — *Psychologie sociale*, vol. I, P.U.F., Paris, 1963 p. 249.

Scanned with OKEN Scanner

de infidelă a conținutului încă de la a cincea reproducere în experiment. Cu ocazia unor alte cercetări, s-a putut constata că exactitatea evocărilor memoriale este mai redusă cînd subiectul este interogat de justiție decît atunci cînd el relatează singur, la dorința și inițiativa proprie, impulsionat de bună credință pentru a restabili adevărul. Se conchide astfel, că, în desfășurarea proceselor memoriale ale martorului, un rol important au atitudinile acestuia față de speța juridică în cauză. F. C. Bartlett constată că, în genere, reproducerile de zvonuri și rumori sînt contaminate de comunicarea interindividuală a persoanelor din colectivitatea dată. Tot C. Bartlett citează date foarte interesante cu privire la memoria socială a unor triburi din Africa. De pildă, Swazii, din sudul Africii, sînt considerați că ar avea o memorie excepțională și superioară memoriei albilor. Avînd ocazie să discute cu mai mulți subiecți swazi și să-i cerceteze, interogînd pe unii șefi ai lor, care vizitaseră Anglia, F. C. Bartlett a vrut să constate ce anume i-a impresionat mai mult, ce au reținut ei despre această țară. Surprinzător, toți cei în cauză declarau că i-a impresionat gestul agentului de poliție englez, care reglează în Londra circulația de pe stradă. După o analiză a factorilor socio-culturali ai acestor populații, s-a putut constata că nu este vorba de o memorie deosebită, ci de faptul că același gest la swazi înseamnă salutul adresat unui amic sau vizitator agreat. De asemenea, swazii au o memorie excepțională pentru caracteristicile animalelor pe care le îngrijesc și care prezintă o deosebită valoare economică și socială pentru ei.

Alte studii experimentale, ale lui S. F. Nadel (1937), pe două grupe de școlari, aparținînd triburilor Nupe și Yoruba, cu sarcina de a memora aceeași istorioară, au demonstrat diferențe culturale calitative chiar în modul de structurare memorială a informațiilor la copii. În timp ce copiii Nupe memorau fragmentar și evocau pe secvențe disparate povestirile copiii Yoruba, toți, se ocupau mai puțin de detalii, subliniind cu precădere generalul și structura de ansamblu. Elemente corelate cu analiza și, respectiv, dominat cu sinteza memorială, constată S. F. Nadel și în religiile acestor triburi, fapt care dovedește că nu este vorba de diferențe neurofiziologice ale acestor grupuri sociale. La capitolul psihologiei limbajului (VII, vol. I) s-au putut urmări și alte fenomene de influență culturală asupra reținerii și evocării evenimentelor în memorie, cu efecte ca : *nivelarea informațiilor, procese de accentuare* a impresiilor, *feno-*

[1] F. C. Bartlett, *Remembering*, 1932 ; T. Bogdan, *Date cu privire la psihologia mărturiei*, în *problemele de psihologie judiciară*, Ed. științifică, 1973.

Scanned with OKEN Scanner

menele de asimilație culturală etc. Tot astfel, s-a putut constata prin experimentele lui G. W. Allport și L. Postman modul în care stereotipiile și prejudecățile sociale intervin în memorarea și reactualizarea evenimentelor.

Dincolo însă de efectele culturale asupra memoriei indivizilor, putem constata și fenomene de memorie socială ca rezultat al unor înregistrări de evenimente, de păstrări și reactualizări ale lor la nivelul grupurilor de individualități sau al colectivității — o așa-numită memorie a experiențelor colective. Se constată o grupare a datelor memoriale sociale în jurul unor evenimente cruciale ca : declanșarea războiului mondial, izbucnirea revoluției burghezo-democratice, insurecția armată a poporului etc. Tot astfel, se păstrează încă recentă în memoria mulțimilor calamitatea inundațiilor din vara anului 1970 în țara noastră. Adesea asemenea evenimente devin repere ale memoriei sociale, în cronologia celorlalte evenimente, memorate cu „înainte" și „după" producerea evenimentului crucial.

Învățarea „socială" la individul uman exprimă acea însușire a experienței dictată de cadrele socio-culturale ale mediului, ca și de factorii psihosociali ai interacțiunii pe care o realizează persoana cu ceilalți din jur. Ea este, prin urmare, o învățare de roluri, de statute și de comportamente sociale, de atitudini, de criterii și de relații reciproce, de norme sociale și scări de valori. Omul modern, arată Ph. Müller, în măsura în care trăiește într-o societate diversificată are la dispoziție un repertoriu larg de conduite. El le interiorizează însă într-o manieră personală, recurge în folosirea lor la niște strategii proprii. De aici și problema : cum se învață aceste conduite ? Ce influențe pot dicta adaptarea unor strategii personale, sau de grup, în conduita indivizilor ?

Într-un fel, învățarea socială coincide cu geneza conduitelor sociale la individ, proces care începe în perioadele cele mai timpurii ale copilului, la vîrsta de 1—2 ani (după cercetările lui H. Hetzer, A. Gesell, L. B. Murphy, R. Meili și alții). Începuturile procesului rezidă în actul de imitație : mai întîi, reflex-condiționat și prin întărire reflexă, iar ulterior o imitație prin comprehensiune, deci, cu un anumit grad de înțelegere. Tot de la vîrsta de doi ani apare și fenomenul interacțiunii psihosociale de competiție (Fig. 31), care devine mai accentuat spre intrarea copilului în școală.

Identificarea cu cineva (cu sexul, cu persoana adultă, cu un anumit model), dictată de influența celor din jur asupra copilului, este una din formele cele mai descifrabile ale învățării sociale, care marchează începutul însușirii unor roluri sociale de către copil. Apropiindu-și măcar și pentru un scurt timp și cu totul imperfect, un

Scanned with OKEN Scanner

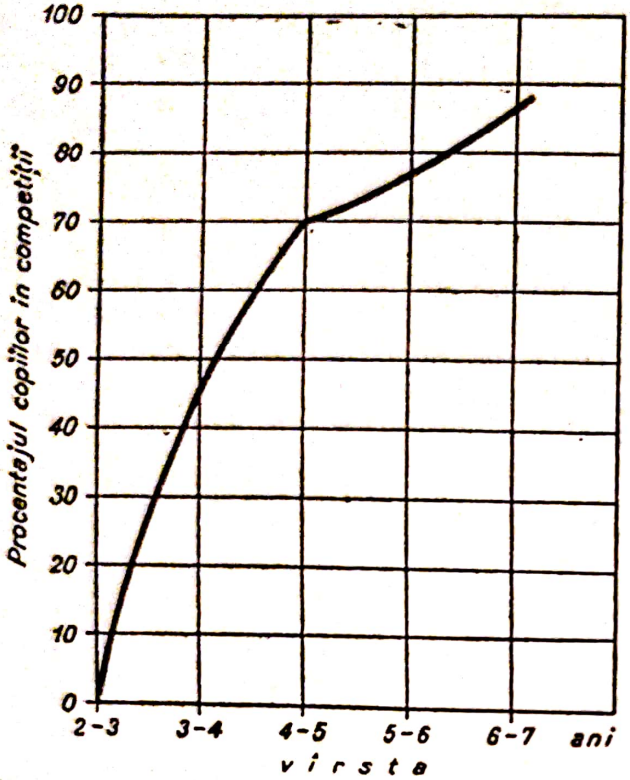


Fig. 31. Evoluția interacțiunii copiilor în competiție între 2 și 7 ani (după Pearl Greenberg).

rol sau altul, copilul trece totuși la o învățare biografică, direct participantă, a diferitelor conduite sociale. Fie că este vorba de joc — și deci, de situații sociale substituite, miniatural copiate și mai mult în plan afectiv — imaginativ — fie de sarcini și diferite servicii autentice (de folosire a obiectelor, de autoservire etc.). angajarea în sarcini și efectuarea acestora instituie în psihicul copilului achiziții și experiențe proprii.

Evident, părinții, membrii familiei și covîrstnicii copilului exercită influențe asupra sa. Treptat, persoanele încep să se distingă ca „valori sociale" pentru copil, ca ceva care este aprobat sau dezaprobat de el, spre care tinde să se apropie sau pe care le evită. Există și o influență educațională special exercitată, foarte insistentă în direcția distincției a „ceea ce e bun" și „ceea ce e rău", ceea ce e permis și ce nu e permis.

Se constată că, în fixarea acestor conduite, limbajul are un rol deosebit de important. Cuvintele care opresc o acțiune și cele care promovează atitudinile (*da, nu, așa, nu-i așa, corect, incorect* etc.) devin diriguitoare în comportarea cotidiană a copilului, indiferent dacă el se conformează lor sau procedează la o contraimitație.

Învățarea socială este mult mai cuprinzătoare însă decît propriu-zis „procesul socializării" individului. Ea este învățarea scopurilor colective și totodată o învățare de investiție personală, creatoare în atingerea acestor scopuri ; învățarea unor aspirații corespunzătoare, a unei afecțiuni bogate, a unei sensibilități sociale de calitate, învățarea unor trăiri profund umane. Un adevăr cert este că această învățare se realizează numai prin acțiune, printr-o reelaborare biografică personală a valorilor și atitudinilor pe care ni le însușim. Într-o etapă mai înaintată în dezvoltarea individului un rol însemnat în învățarea socială îl capătă aprobarea și dezaprobarea socială, pedepsele și recompensele sociale, cooperarea, emulația în grup, sistemele premiale ale colectivității.

Scanned with OKEN Scanner

Capitolul III

AFECTIVITATEA ŞI ACTIVITATEA UMANĂ

CARACTERISTICILE GENERALE ALE AFECTIVITĂŢII INDIVIDULUI ; CATEGORIILE DE PROCESE AFECTIVE. GENEZA AFECTIVITĂŢII UMANE ; TEORII ASUPRA AFECTIVITĂŢII. SEMNIFICAŢIA EMOŢIILOR UMANE ; COMPORTAMENTUL AFECTIV ŞI EXPRESIILE EMOŢIONALE ALE INDIVIDULUI. ACTIVITATEA UMANĂ, AFECTIVITATEA ŞI MOTIVAŢIA ; GENEZA UNOR MOTIVE SUPERIOARE. MOTIVAŢIE ŞI AFECTIVITATE ÎN DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII UMANE. INTERESELE ŞI CONVINGERILE. MOTIVELE COMPORTAMENTULUI SOCIAL AL INDIVIDULUI ; MOTIVAREA DE GRUP ÎN DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢILOR UMANE. SENTIMENTELE ŞI ATITUDINILE. OPINIA PUBLICĂ ŞI ATITUDINILE COLECTIVE. CAPACITATEA DE VOINŢĂ A INDIVIDULUI. ACTELE INVOLUNTARE ŞI VOLUNTARE ; STRUCTURA ACTULUI VOLUNTAR. CALITĂŢILE VOLITIVE ALE INDIVIDULUI ; EFECTELE INFLUENŢĂRII LOR.

CARACTERISTICILE GENERALE ALE AFECTIVITĂŢII INDIVIDULUI ; CATEGORIILE DE PROCESE AFECTIVE.

Conceptul de afectivitate, în psihologia generală, a fost multă vreme greu de definit. Chiar dacă J. N. Tetens (1736—1805), încă acum două secole, preciza că psihicul uman se compune din *intelect, voinţă* şi *sentimente,* fenomenele afective au continuat să fie identificate cînd cu procesele senzoriale, cînd cu instinctele individului, cu trebuinţele sau cu reflexul unor modificări vegetative-organice în sfera trăirilor psihice conştiente.

Datorită dezvoltării cercetărilor psihologiei sociale contemporane, afectivitatea a dobîndit statutul de *aspect fundamental* al personalităţii (R. Lafon), fiind rezonanţa subiectivă generală a individului, intim şi relaţional trăită la schimbările de tot felul din mediul său extern sau intern.

Din punct de vedere psihologic şi neurofuncţional (după V. Measiscev, V. Pavelcu) prin afectivitate urmează să se înţeleagă cel puţin trei realităţi distincte, trei categorii de fenomene : a) *reacţiile afective,* ceea ce obişnuit numim *emoţii,* ca frica, mînia, bucuria, tristeţea ; b) *stările afective* sau sentimentele (stări) de felul plăcerii-neplăcerii, al invidiei, remuşcării, geloziei etc. ; şi, c) *atitudinile afective,* de factura sentimentelor tendinţe, cum sînt iubirea, îndoiala, recunoştinţa, admiraţia ş.a., care presupun anticipaţie şi prelungirea trăirilor, dincoace şi dincolo de acţiunea propriu-zisă a stimulilor afectogeni respectivi.

Aspectul de *atitudine personală* activă şi subiectivă, pînă la o anume atribuţie pe care o proiectăm către obiect, pare să fie nota difinitorie a tuturor fenomenelor afective. Evident, însuşirile de plăcut,

Scanned with OKEN Scanner

de sublim ori înfricoşător, dureros, trist etc. nu aparţin intrinsec obiectelor. Privind lacul limpede, de pildă, recepţionăm ca însuşiri obiective întinderea, culoarea, claritatea apei, reflexul razelor solare strălucitoare în el şi spunem că *e splendid, ne place,* atribuindu-i ecoul şi vibraţia impresiilor din întreaga noastră fiinţă. Tot astfel, o floare parfumată o reflectăm fiind şi plăcută ; succesul unei echipe naţionale la un concurs de sport îl trăim cu deosebită mîndrie şi satisfacţie. Observăm deci, că în cazul proceselor afective relaţia dintre subiect şi obiect se dezvăluie prin starea generală de vibraţie a individului la înţelesul, la valoarea şi semnificaţia evenimentelor date. Spre deosebire de percepţii, arăta S. L. Rubinstein, sentimentele reflectă „nu însuşirile obiectului, ci starea subiectului, modificările stării interne a individului şi atitudinea acestuia faţă de lumea înconjurătoare“ [1].

Putem spune că trăirile afective exprimă raporturile de satisfacţie ori de nesatisfacţie ale persoanei faţă de stimulările şi situaţiile date, atitudinile sale de aprobare sau dezaprobare, de apropiere ori respingere, de căutare sau evitare a stimulilor afectogeni. Ele înfăţişează o dinamică generală orientată, polarizatoare, de concordanţă sau neconcordanţă a stimulilor cu aşteptările şi trebuinţele subiectului. Totodată, procesele afective angrenează în desfăşurarea lor o seamă de subsisteme neurofuncţionale nespecifice, cu ecou în cele mai profunde mecanisme vegetative, în formaţiunile reticulate, ca şi în structurile complexe ale emisferelor cerebrale.

Natura fenomenelor afective este profund socială. Indiferent dacă e vorba de reacţii emoţionale ori de stări şi atitudini afective mai persistente, ele evidenţiază existenţa unor tipare (patterns) de afectare, de declanşare interioară şi de expresie afectivă cultural determinate. Ne impresionăm şi ne exteriorizăm afectiv după modelele structurale preluate din colectivitate. Dacă un fapt, de pildă, din cultura tribală a unor populaţii ne poate înfricoşa, la indivizii tribului dat el poate trezi sentimente de mîndrie şi veneraţie. Întotdeauna stările şi trăirile afective ale oamenilor sînt configurate, promovate sau reprobate de societate.

Dar, tot atît de cert este şi adevărul că tiparele (structurale) emoţionale, modelele de impresie şi expresia afectivă nu se pot elabora în afara unor premise şi structurări energetice ereditare, de specie umană. Procesele afective ale individului au la bază atît structurile reacţionale necondiţionate ale organismului, impulsurile instinctive, cît şi mecanismele active reflex-condiţionate, precum şi

---

[1] S. L. Rubinstein — *Osnovî obşcei psihologhii,* Acad. Ped. Nauc, Moscova, 1964, p. 458—506.

Scanned with OKEN Scanner

întreaga activitate nervoasă nespecifică, a formațiunilor reticulate ale sistemului nervos.

Printre caracteristicile fenomenelor afective, mai importante sînt : *durata* lor, *intensitatea, polaritatea, aspectul stenic* ori *astenic, expresivitatea, larga condiționare.*

Durata proceselor afective este legată de persistența semnificației pentru individ a factorului afectogen. Emoția de frică ori de groază — de exemplu — în fața unui accident grav de automobil continuă să mai persiste și după ce pericolul a fost în fapt înlăturat. Tot astfel, sentimentul de dragoste poate dăinui mult, uneori întreaga viață, chiar dacă ființa iubită poate a dispărut. Fenomenele afective deci, au calitatea să dăinuie în prezența și în absența obiectului afecțiunii, ca trăiri autentice, fără a se confunda cu fapte de memorie afectivă.

Intensitatea exprimă forța și profunzimea cu care se instalează la individ procesul afectiv. Ea este în funcție de valoarea și sensul pentru sufiect a obiectului afecțiunii sale, precum și de particularitățile psiho-energetice ale individului, de capacitatea sa afectivă. De aceea, întărirea emoției ori a sentimentului nu se obține pe calea repetării lor, ca în cazul întăririlor memoriale. Dimpotrivă, repetarea stărilor afective, în aceleași proporții și cu aceeași semnificație, toceşte afecțiunea, creînd obișnuință, ceea ce reduce în fapt tensiunea emoțională. Intensitatea afectivă, în schimb, poate fi amplificată, prin creşterea semnificației obiectului afectogen pentru individ sau prin intermediul unor factori psiho-sociali, ca : reputație a sentimentelor respective la nivelul grupului, prin aprobarea socială și o mai bogată motivare a obiectului afectogen, ori prin transferul interindividual al proceselor afective.

Polaritatea fenomenelor afective se referă la tendința lor direcțională în individ, de a se apropia de un pol sau altul, respectiv, de a fi la un moment dat : ori bucurie — ori durere ; ori plăcere — ori neplăcere ; ori dragoste — ori ură etc. Aceasta înseamnă, că pentru unul și același obiect sau persoană, în același timp, individul nu poate nutri ambii poli ai afectivității. De exemplu, nu poți totodată să-ți iubești și să-ți urăști colegul de cameră ; este imposibil ca o melodie pe care o ascultăm fiindu-ne plăcută, concomitent să ne și displacă. Trecerea de la o stare (pol) a procesului afectiv spre fenomenul contrar este posibilă numai în mod succesiv, ca un efect al recondiționării afective a persoanei și printr-o serie de stări intermediare. Este posibil ca dragostea maternă sau iubirea conjugală să fie intersectate de momente de indignare față de persoanele iubite ori de stări de îndoială, fără ca respectivele sentimente, dacă sînt fundamental diriguitoare în individ, să fie anulate.

Scanned with OKEN Scanner

Caracterul stenic sau astenic al fenomenelor afective, tendința lor mobilizatoare sau dezorganizatoare pentru activitatea individului se apreciază în funcție de însăși particularitățile persoanei. După cercetările lui W. A. Hunt, din 224 de cazuri, în 47% frica a fost neplăcută, depresivă, dar în 1% relatată ca fiind plăcută ; în 55% a fost dată ca stare de excitare și încordare, iar în 14% ca fiind demobilizatoare, depresivă. Tot astfel, bucuria în 96% a fost declarată ca stenică și în 1% astenică, depresiv trăită.

Avînd în vedere tabloul modificărilor interioare ale proceselor afective în organism, H. Piéron considera, cu deosebire emoțiile rare „critice" ca stări de derută, alarmante, de dezorganizare a adaptării ; încă P. Janet arătase că emoțiile sînt întotdeauna dezorganizatoare. W. B. Cannon dimpotrivă, le apreciază ca fenomene de mobilizare energetică, chiar dacă în cazul mîniei — spune el — sau al fricii, apar și momentane dereglări ; ele sînt direcționate, pînă la urmă, spre elaborarea unei noi conduite de adaptare.

Expresivitatea trăirilor afective este de diferite nivele. O constatăm în mimica emoțională și pantomimă, în intonația vorbirii, în tremurul vocii, în strălucirea ochilor ori în manifestări comportamentale mai complexe, cultural standardizate la individ, ca : plîns, bocet, zîmbet, dans, rîs, diferite exclamații invocînd cerul, forțele naturii etc. Pe planul modificărilor interioare expresivitatea afectivă apare în ritmul respirației, care devine mai lent sau mai accelerat, respirația devenind mai profundă ori mai superficială ; apoi, în accelerarea bătăilor inimii, cu accentuarea unor fenomene de vasodilatație sau vasoconstricție. Sub imperiul emoțiilor crește conductibilitatea electrică a pielii : amplitudinea reflexului psihogalvanic cutanat se mărește ; apare o hipertonicitate kinestezică (ca în cazul mîniei, al fricii) sau hipotonusul muscular (A. R. Luria) cum se întîmplă în cazul tristeții. De asemenea, în condițiile afectării individului compoziția chimică a sîngelui, ca și cea hormonală, se modifică, datorită creșterii cantității de zahăr în sînge, ca efect al secreției hormonilor suprarenali, în speță a *adrenalinei*.

Este cert faptul că cele mai multe modificări vegetative prezente în emoții nu sînt specifice acestor procese, ele numai se accentuează în condițiile unor trăiri mai puternice. Conform cercetărilor lui H. Piéron, există un echilibru funcțional compensator între expresiile emoționale exteriorizate și modificările organice interioare. El constată, cu prilejul unor experimente, că subiecții care își manifestau mînia în agitație, gesturi, țipete etc., prezentau o cantitate mai mică de zahăr în sînge. În schimb, reflexul cutanogalvanic este mai mare în condițiile în care persoanele își stăpînesc emoția de frică, consumînd-o fără exteriorizare.

Scanned with OKEN Scanner

În sfîrşit, *caracterul unei largi condiţionări* a afectivităţii îl constatăm atît la geneza proceselor afective umane — în sensul că ele toate se dobîndesc în cursul vieţii pe căi reflex-condiţionate — cît şi în dezvoltarea lor în raport cu noi factori şi noi experienţe. Este cunoscut, de pildă faptul că obiectului afecţiunii i se asociază lesne o seamă de elemente din ambianţă ; evenimente şi situaţii care la rîndul lor pot întreţine şi alimenta trăirile afective respective. Îndrăgostitul, scrie P. M. Jacobson, iubeşte nu numai fiinţa care-i este dragă, ci şi locul întîlnirii sale cu aceasta, o fluturare de batistă pe peronul gării etc. [1]. Factorii din ambianţă pot condiţiona pozitiv ori negativ, anihilînd procesele afective. Un rol reosebit în condiţionarea afectivităţii îl are limbajul, în esenţă cuvintele şi sistemul general al vorbirii.

Totodată, fenomenele afective comportă o permanentă condiţionare socială ; după cum am văzut, ele sînt diversificate la indivizi, îmbogăţite ori distorsionate, după modelele şi exigenţele obiective ale colectivităţii. K. Marx şi F. Engels au arătat modul în care condiţiile vieţii materiale, relaţiile dintre producători, interesele de clasă etc. transformă fundamental sentimentele oamenilor [2]. Cu deosebire, procesele afective superioare sînt puternic influenţate de educaţie şi mediu cultural.

Categoriile de procese afective proprii indivizilor umani sînt : *emoţii, sentimente, dispoziţii, pasiuni.* Delimitate adesea după criterii formale, ca : dimensiunea temporală, tăria, complexitatea trăirilor, ele se disting totuşi după criterii neuropsihice şi structurale ; după raporturile de interacţiune dintre centrii nervoşi subcorticali inferiori şi sistemele superioare cerebrale implicate în fiecare stare şi proces afectiv. Astfel, în dispoziţii, care sînt stări difuze, de dinamică pozitivă sau depresive, se evidenţiază un tablou cumulativ de implusuri şi incitaţii vagi, de la nivelul centrilor nervoşi inferiori, adesea de ordin vegetativ, sau de slăbire a rezistenţei celulelor nervoase, ori ca efect al unor dureri subliminale, a unor suprasolicitări îndelungate, etc., ele toate în cazul proastei dispoziţii. Tot aşa refacerea energiei neuropsihice, repausul activ, ieşirea din dificultăţi, o seamă de stimulări vagi dar satisfăcătoare, comode individului, îi aduc o dispoziţie bună, pozitivă. Cert este faptul că subiectul nu conştientizează cauzele dispoziţiei în care se găseşte ; el nu-şi poate explica exact ce generează starea lui de bună

---

[1] P. M. Iacobson, *Psihologhiia ciuvstv*, APN, R.S.F.S.R., Moscova, 1956.
[2] Cf. K. Marx *Capitalul*, vol. I, Ed. Politică, Bucureşti, 1960 ; F. Engels — *Originea familiei, a proprietăţii private şi a statutului*, Ed. P.M.R., Bucureşti, 1950.

Scanned with OKEN Scanner

sau de proastă dispoziție, chiar și atunci cînd este conștient în căutarea unui remediu.

În emoții, în schimb, fie ele de origine organică și pornind de la niște trebuințe interioare — foame, instinct sexual — fie de natură comportamental-adaptativă la solicitările mediului extern, momentul cognitiv, de luare la cunoștință a stimulului și a situației afectogene este obligator. Declanșarea emoțiilor este deci centrală, corticală, deoarece, emoționarea individului pleacă de la percepția unor însușiri sau situații reale, de la recepția și interpretarea psihică, — de sens pentru subiect — a respectivelor informații. Impulsurile corticale se scurg brusc spre segmentele subcorticale, spre formațiunile thalamice și hipothalamice ale sistemului nervos din instanțele inferioare creierului. De aici și desfășurarea tumultoasă, mai puțin controlată și nedirijată a expresiilor emoționale. Odată declanșat procesul, excitațiile iradiază puternic spre zonele corticale inducîndu-le negativ (fenomene de inhibiție). Așa se face că sîntem mai puțin răspunzători și adesea nu ne dăm seama de reacțiile emoționale din comportamentele noastre. Cu toate acestea, rolul reglator al scoarței cerebrale nu este total anulat. Chiar și în stadiul acestei dinamicii dominant subcorticale emisferele cerebrale asigură o reglare și integrare corespunzătoare a impulsurilor, precum și a întregului tablou comportamental emoțional. Faptul a fost verificat în laborator pe animale (pe pisici) prin extirparea scoarței cerebrale. Post operatoriu animalele manifestau emoții de furie și de groază nejustificate, total haotice, disproporționate și imposibil de stăpînit.

În cazul sentimentelor, obiectul afecțiunii este mult mai bine conștientizat ; sentimentele sînt mai intelectualizate și susținute de o motivare mai elaborată. Persoana îndrăgostită știe *pe cine* și de cele mai multe ori chiar și *de ce o iubește*. Pe drept, se consideră că sentimentele dezvăluie poziția intimă a individului față de lumea înconjurătoare, aderența sa totală sau opoziția totală față de realitățile date. Pentru însăși caracterizarea persoanei adesea ne întrebăm : care este obiectul sentimentelor sale ? Ce anume relații i-au determinat asemenea sentimente ? Care sînt motivele prin care se mențin sentimentele date ? După L. V. Blagonadejina sentimentele exprimă nucleul personalității. În consecință, dominante în sentiment sînt structurile neuropsihice și deci, corticale ; ele angrenează complex și celelalte instanțe nervoase inferioare, ca și sistemele vegetative, hormonale etc.

Pasiunile au la bază mecanismele cortico-subcorticale puternic consolidate și generalizate prin acțiune. Ele sînt fenomene afective dintre cele mai stabile, angrenînd anumite deprinderi și obișnuințe

Scanned with OKEN Scanner

din conduita individului, creîndu-i o adevărată necesitate de a efectua acțiunea și de a trăi continuu pasiunea, de a o alimenta permanent. Pasiunea pentru tutun de pildă este solidară cu obișnuința de a fuma și cu necesitatea organică creată la individ de a primi nicotină. Tot astfel, pasiunea pentru știință cuprinde neapărat și conduita căutării științei ; cea pentru artă trebuința de a gusta și de a crea arta. Evident, între diferite categorii de procese afective nu sînt granițe de netrecut. Sentimentele pot evolua uneori spre pasiuni, emoțiile intersectează sentimentele amplificîndu-le sau, după caz, diminuîndu-le ; o pasiune neexercitată mai mult timp ori anihilată în condiții speciale poate fi redresată și readusă printr-un tratament de șoc emotiv.

GENEZA AFECTIVITĂȚII UMANE ; TEORII ASUPRA AFECTIVITĂȚII

Fenomenele afective umane sînt net superioare emoțiilor de la nivelul infrauman. La nivel infrauman afectivitatea este strîns legată de instinctele de specie fiind transmisă prin programul ereditar al speciei. Conduitele reflex-condiționate dobîndite pun în acțiune doar echipamentul nativ al speciei, reacțiile emoționale ale animalului fiind legate strict de nevoile lui biologice : de instinctul de apărare, de instinctul de hrană, cel de reproducere. În consecință, ele sînt reduse ca număr și de factură unilateral-negativă, manifestate ca reacții de respingere, de evitare a stimulului ori de agresiune cum sînt : furia, frica, groaza, foamea, „gelozia", care este mai mult o manifestare agresivă în raport cu rivalul la același partener. Mult mai multe și în același timp dominate la om sînt trăirile afective pozitive, izvorîte din relațiile interumane și din conviețuirea socială. De foarte timpuriu, începînd din primele săptămîni de viață reacțiile instinctiv-emoționale ale copilului se umanizează sub imperiul mediului ambiant și al influenței adultului : ele se condiționează pozitiv. Primul semnal în acest sens este zîmbetul ; apoi surîsul la observarea adultului care îl hrănește. Animalele nu zîmbesc și nu rîd ; după cum, nici nu plîng. Ele pot fi doar satisfăcute sau nesatisfăcute instinctual.

De asemenea, prin intermediul relațiilor umane s-au dezvoltat : compasiunea, empathia, sentimentele de transpunere a unui individ în locul celuilalt, cum se exprimă poetul : „mai rău mă doare brațul tău" ; ca și o seamă de sentimente morale : rușinea, jena față de alții, sentimentul onestității, al sincerității ; ori, ranchiuna, ura

Scanned with OKEN Scanner

de semen, sentimentul răzbunării ş.a. Animalele se devorează între specii sau, în condiţii mai speciale, se atacă în interiorul speciei, dar numai oamenii nutresc sentimente războinice ca şi pe cele pacifiste între ei, sentimente de apartenenţă la anumite grupuri şi culturi etnice, sentimente egoiste şi altruiste etc.

Reflexiile asupra genezei şi naturii afectivităţi umane s-ar putea rezuma în cîteva mari teorii :

a) O veche teorie *panpsihologistă — intelectualistă* — formulată încă de J. F. Herbart (1825), după care stările afective ar genera din tensiunea reprezentărilor mintale şi din ciocniri de reprezentări a diferitelor situaţii, mintal reproduse de individ. Astfel, imaginea decesului ne produce sentimentul durerii, reprezentarea unei persoane agreate ne provoacă plăcere etc. Adepţi ai teoriei herbartiene a afectivităţii au fost psihologul olandez I. Huizinga, iar în Austria Nahlovsky, după care nu numai reprezentările dar şi ciocnirile de idei, tensiunile de cugetare, ca şi întreaga activitate intelectuală ar genera sentimentele şi emoţiile noastre.

b) *Teoria periferică a emoţiilor*, cunoscută sub denumirea de teoria James-Lange, deşi fiecare a elaborat-o independent, primul în 1884 (W. James), iar celălalt (C. G. Lange) în 1885, explică stările afective ca fiind ecolul unor fenomene somatice ori vegetative produse în raport cu diferiţi sitmuli externi. Conform acestei teorii, fenomenele periferice premerg afectarea şi o determină. În consecinţă, plîngem întîi şi de aceea sîntem trişti ; întîi tremurăm văzînd ursul şi apoi ne e frică ; strigăm, ne agităm şi din această cauză trăim stări de mînie etc. Astfel, succesiunea fazelor procesului afectiv ar fi : (a) perceperea unei situaţii ; (b) modificarea organică ; (c) conştientizarea acestor modificări şi deci, afectarea persoanei, emoţionarea ei. Această teorie l-a influenţat şi pe Th. Ribot, în lucrarea sa *„Psychologie des sentiments“* (1896), care echivala trăirile emoţionale cu sensibilitatea organică a individului, de felul foamei, setei, durerii organice etc. El arată că modificările organice pătrunzînd în conştiinţă ne provoacă stările afective corespunzătoare. Evident, în cadrul teoriei periferice asupra afectivităţii rolul ecoului subiectiv, al atitudinilor personale esenţiale ale individului sînt cu desăvîrşire suprimate. Împotriva acestei teorii, P. Janet a fost acela care introduce în conduita emoţională activitatea subiectului, experienţa interioară a personalităţii care se manifestă în întreg ansamblul său.

Dar, reacţiile vegetative, activismul intern, precum şi întreg tabloul de modificări asociate afectării nu ne pot explica, în sine, emo-

Scanned with OKEN Scanner

ționarea reală a subiectului. În mod experimental s-a reprodus tabloul emoției de frică la individ (W. B. Cannon) cu creșterea cantității de zahăr în sînge, cu mărirea amplitudinii reflexului cutano-galvanic, cu modificări ale pulsului, ale respirației, obținerea mimicii respective etc., numai că trăirea fricii ca atare nu a avut loc ; subiectului cercetat nu i-a fost frică. Aceste date au îndreptat teoriile asupra afectivității spre o altă direcție.

c) Prin W. B. Cannon și P. Bard (1920) se dezvoltă o *teorie hipothalamică* a afectivității. Ei constată o relativă independență a experienței propriu-zis emoționale de comportamentul emoțional asociat experienței. Potrivit acestei teorii toți stimulii recepționați pe căi senzoriale țintesc spre scoarța cerebrală, ca impulsuri nervoase, trecînd prin instanțe subcorticale dintre care cele mai importante sînt formațiunile hipothalamice. Cînd stimulul este neutru din punct de vedere afectiv se inhibă căile către scoarță declanșîndu-se mecanismele adaptative automatizate și de nivel subcortical. Dar, o mare parte din stimulări excită direct diencefalul, formațiile hipothalamice, punînd în mișcare o seamă de tipare și scheme (patterns) cu descărcări peste mijloacele adaptative simple fixate. Descărcările hipothalamice merg atunci simultan spre scoarță, dar și spre mușchi, viscere, glande, angajînd atît structuri înnăscute cît și cele reflex condiționate, dobîndite. Între scoarță apoi și hipothalamus există un raport de acțiune inhibitoare cortico-hipothalamică. De aceea, excitarea provocată a hipothalamusului se constată a fi mai puțin orientată, mai restrînsă, mai stereotipă și de o mai scurtă durată. Mecanismele neurofuncționale ale afectării individului se amplifică deci prin declanșarea unor sisteme centrale, corticale.

d) În continuare, teoria hipothalamică a emoțiilor a fost completată cu alte date ale neurofiziologiei contemporane, aduse de M. B. Arnold și D. B. Lindsley (1950—1951). Ei arată că hipothalamusul joacă un rol foarte important în emoții, dar pare să se producă și un circuit mult mai complex în interiorul ansamblului cervical.

Stimulii afectogeni (generatori de emotivitate) declanșează activarea mai multor instanțe din diencefal, apoi mezencefalul, sau creierul mijlociu, formațiunile reticulate, centrii olfactivi din rhinencefal, ca și hipothalamusul posterior etc. Informațiile acestei activări pătrund în scoarță, care în parte le inhibă, exercitînd un rol coordonator, dar și furnizînd răspunsuri și mai emoționale. De pildă, ne înfricoșăm și mai mult dacă noi conștientizăm mai bine gravitatea situației sau pericolul mare în care ne găsim, decît atunci cînd le avem senzorial sau verbal abia semnalate. Ceea ce se cere

Scanned with OKEN Scanner

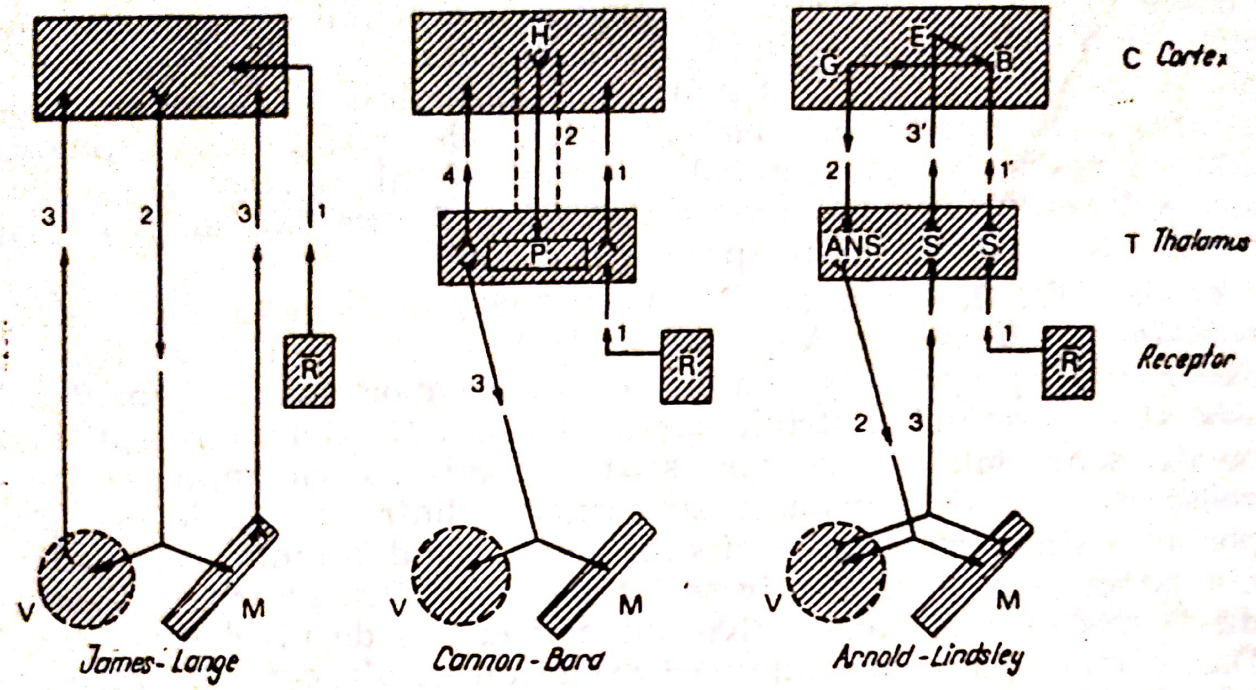


Fig. 32. Modelele funcționale ale afectivității potrivit teoriilor hipothalamice și cervicale (după P. Hofstätter).

reținut din această teorie este faptul că circuitul excitației trece sigur prin hipohtalamus, dar este determinat apoi în rhinencefal, în formațiunile olfactive (care nu îndeplinesc numai funcția olfacției) înainte de a ajunge la scoarța cerebrală.

e) În sfîrșit, este de reținut teoria lui H. Wallon [1], fondată cu deosebire pe observații clinice, pe care o numim *teorie psiho-socială a emoționalității*. Pentru acest psiholog consecvent materialist, orice excitație periferică sau viscerală este provocatoare de emoție la copil dacă ea dezvoltă mai mult decît un tonus muscular pe care organismul îl realizează ca o reacție imediată.

După H. Wallon, în organism sînt doar două căi pentru orice excitație de o anume intensitate : a) *manifestare emotivă* și deci, afectare, sau b) *mișcare* ; care amîndouă pun subiectul în relație cu mediul. Afectarea, în consecință, este modul fundamental de interacțiune a subiectului cu mediul. Încă din fragedă vîrstă, în mod reflex-condiționat, o seamă de stimuli se leagă de aceste stări, trăite de copil, fără a răspunde unor legături și cerințe logice. Astfel, în mod treptat, reacțiile emotive se asociază și cu reprezentările mintale, cu condițiile sociale pe care și le apropie foarte personal copilul, cu întreaga sa istorie individuală sau de viață în

[1] Teoria a fost elaborată în 1949 și expusă în lucrarea „*Les origines du caractère chez l'enfant*", P.U.F., Paris, 1949.

grup. În cursul „socializării" copilului, arată H. Wallon, procesele emoționale iau funcții comunicative, de expresie atitudinală, devenind un limbaj afectiv pentru colectivitate [1].

Explicațiile din punctul de vedere al activității nervoase superioare — cerebrale — sînt dintre cele mai valide în teoria emoțiilor (S. L. Rubinstein, A. R. Luria ș.a.). Cele mai multe din procesele afective umane nu pot fi declanșate în afara activității cerebrale, conștiente. Scoarța cerebrală joacă un rol imens în condiționarea și adaptarea emoțiilor din cadrul diferitelor împrejurări și situații. Tot la nivelul scoarței cerebrale se produce și menținerea comportamentului emoțional, a urmelor stereotipizate chiar după dispariția stimulilor care au provocat afectarea individului. În condiții de suprasolicitare cerebrală, de îmbolnăvire a individului, sau în stare de inhibiție cerebrală, intensitatea expresiilor emoționale crește, rolul lor util — adaptativ — scade, se dezorganizează desfășurarea proceselor afective. Așa, de pildă, pacienții descriși de I. P. Pavlov, fiind sub tratament hipnotic, manifestau accese de afecțiune nejustificate mult mai intense decît în timpul stării lor de veghe. Sau, cum se poate constata la instalarea paraliziei progresive a bolnavului, la care apar afecte nejustificate de frică, accese de mînie manifestate „în vid", fără vreo cauză reală.

Punctul de vedere pavlovian în această problemă este, că legăturile temporare corticale și cortico-subcorticale inclusiv cele thalamo și hipothalamice se sistematizează și se stereotipizează în raport cu semnificația diferitelor obiecte afectogene, încît apoi, se desfășoară în mod stereotip, calm, echilibrat într-o situație obișnuită. La intervenția însă a unor situații noi și schimbate — iar aceste situații frecvent intervin în mediul uman — se produc ciocniri între structurile stereotipe, se fac treceri de la un stereotip afectiv la altul, soldate cu emoții de plăcere, de ușurare generală, sau dimpotrivă, cu sentimente grele, de apăsare a individului.

În sfîrșit, bilanțul teoriilor existente cu privire la afectivitate ne arată că mult mai mult efort s-a investit în analiza bazelor fiziologice ale proceselor emoționale, decît în direcția explicitării lor psihologice. Tocmai de aceea, contribuția psihologului român V. Pavelcu, în acest domeniu, rămîne și mai prețioasă [2].

---

[1] Cf. H. Wallon, *op. cit.*

[2] Ne referim aici cu deosebire la *„Psihologia afectivității"*, în ms 150 p. pregătită pentru Psihologia generală, manual sub red. Al. Roșca, 1966, și din care numai o mică parte a intrat în capitolul semnat de autor; idem, la lucrarea *Din viața sentimentelor*, Ed. Orizonturi, București 1969.

Cercetările psihohlogice și de psihofiziologie în domeniul afectivității, din prima parte a secolului nostru, (P. Janet, H. Piéron, E. Claparède) au conturat clar ideea că emoțiile umane au esențialmente o semnificație funcțională ; că ele exprimă reacții ale întregii personalități ; că există o conduită emoțională exteriorizabilă, distinctă de experiența afectivă trăită ca atare de către subiect ; că, în genere, manifestarea proceselor afective oscilează între *dezorganizare*, încărcare energetică, depășire a tiparului comportamental și *adaptare*, elaborare de reacție echilibrată, potrivită.

Ideea expresiilor afective ca fiind conduite adaptative a fost cuprinsă încă în concepția lui Ch. Darwin (1872). Pentru el ca biolog reacțiile emoționale se explică prin utilitatea lor actuală (mînia care apără de adversar, bucuria care dinamizează etc.) sau, ca niște vestigii ale unor conduite care altădată au fost utile și au servit adaptării speciei, dar care în evoluția umană au devenit inutile (strîngerea pumnilor la mînie ; sau la frică, desfacerea degetelor, el le lega pe toate de reacțiile ancestrale ale maimuțelor care își ușurau apărarea prin agățarea în copaci).

Progresul în fiziologia emoțiilor, cum am văzut, a dus și la ideea unor nivele de activare a comportamentului emoțional. Aceste nivele probate experimental prin măsurări electroencefalografice (EEG), sau psihogalvanice (RPG) se extind de la emoții în stare hipnotică pînă la stări de paroxism. De unde, emoțiile nu mai pot fi considerate ca stări particulare ; ele fiind doar una din extremele unui continuum afectiv, care ne însoțește permanent, în toate activitățile și în care se pot distinge toate nivelele activării individului. (P. Fraisse). În același timp, emoțiile își capătă reala semnificație numai integrate unei conduite mai largi adaptative la situațiile care le-au provocat [1].

Mai mulți psihologi au indicat asupra utilității sociale a expresiilor afective, cu deosebire a emoțiilor (P. Janet, H. Wallon, P. Fraisse, L. V. Blagonadejina, P. M. Jacobson, V. Pavelcu ș.a.). P. Janet citează cazul unei paciente, care relatînd despre boală, începe să plîngă vrînd să impresioneze pe medic prin plîns, mai mult pentru a obține mîngîierea și nu o ușurare prin tratamentul administrat bolii. Se cunosc apoi cazuri de copii unde capriciul are cam aceeași finalitate în așteptările lor afective : plîng, spune copilul pînă obțin

[1] Cf. P. Fraisse — *Les émotions*, în : P. Fraisse, J. Piaget — Traité de psychologie expérimentale, vol. V, p. 90—91, și următoare.

Scanned with OKEN Scanner

lucrul dorit. De asemenea, înăuntrul stării afective se dezvoltă la individ și o anume autocontemplare a acestei stări, ca și mai ales, contemplarea efectelor pe care le produce emoția sa asupra celorlalți. După P. Fraisse aceste utilizări psihosociale ale afectivității s-ar îndrepta în două direcții distincte : (a) *spre utilizarea stărilor afective pentru a influența pe alții* (a plînge pentru a impresiona, a manifesta temeri pentru a se asigura de ajutor etc.) ; și, (b) *în direcția reorganizării conduitei pentru a transforma reacțiile emoționale în reacții adaptative la situația dată*. Astfel, a plînge, a striga, a urla de mînie sînt după Fraisse manifestări afective de prima categorie ; în schimb, a brava în fața obstacolului, fie că ar fi vorba de o barieră fizică, ori de o persoană, este deja „o agresivitate adaptată dificultății date“ [1].

Expresiile emoționale corespund trăirilor noastre afective. Dar, este dificil să ne dăm seama ce anume aparține din ele *perturbării* din afectare și ce aparține *adaptării* ca atare ; tot așa, cum greu pot fi distinse expresiile emoționale de expresivitatea generală a individului, avînd în vedere că aceeași nervi faciali, mușchi și structuri efectorii sînt angajați atît în expresiile afective spontane cît și în cele intenționate și voit cultivate de fiecare, ca și în manifestările temperamentale ale persoanei.

Există ipoteza, că la originea lor, toate expresiile afective umane ar fi spontane și că, ulterior ele sînt modelate prin învățare, prin mimare voită, care ar corespunde unei învățări sociale. Probele pe care le aducea încă G. Dumas (1932) în sprijinul acestei idei sînt : a) faptul că s-au putut provoca, în mod experimental, la orbii din naștere aceleași expresii de frică și de mînie, ca și la subiecții văzători ; b) în schimb, orbii nu au putut să mimeze respectivele expresii în mod voluntar ; c) de asemenea, diferențele de expresie afectivă nu sînt semnificative la copiii orbi în comparație cu cei văzători ; d) ele însă se constată a fi mult semnificative pe măsura înaintării în vîrstă a ambelor categorii de subiecți, în sensul că urmăriți pînă în stadiul adult, orbii nu și-au modificat expresiile emoționale, în timp ce la subiecții văzători acestea au cunoscut o dezvoltare puternică și o generalizare socială. Asemenea cercetări, precum și altele, au dus la stabilirea adevărului că modurile de afectare și de expresie spontană la om sînt universale, general umane, ca : rîsul la bucurie, plînsul la durere ; registrul scăzut al vocii cu ritm lent și apăsat în vorbire la o adîncă tristețe ; tonuri de sunete înalte și o vorbire precipitată în condițiile unei veseli etc. Ele însă își modifică semnificația și se diversifică socio-cultural, sub

1 Ibidem.

Scanned with OKEN Scanner

influența relațiilor umane, a obiceiurilor și tradițiilor dinăuntrul colectivității. Dacă luăm de exemplu *rîsul,* nu există popor sau vreo altă colectivitate ai cărei indivizi să nu-și exprime veselia și mulțumirea în zîmbet ori surîs. Rîsul este un comportament afectiv universal, de natură psihosocială, pentru că se produce la individ numai în prezența reală sau cel puțin imaginară a altor persoane. Ceea ce provoacă rîs sînt, de regulă, situațiile incongruente, comice, neapărat legate de niște atitudini, fapte și relații umane. Chiar și în cazul unor desene animate, unde figurează imagini de obiecte ori de animale în formă stilizată, rîdem numai dacă situațiile create ne sugerează evenimente și întîmplări umane. Nu orice împrejurare incongruentă ori conduită ieșită din comun produce rîsul. În genere, rîdem și ridiculizăm situațiile neobișnuite, dar care au putut fi evitate ; rîdem la raționamente și replici verbale incoerente, acolo unde ele au putut fi corecte și coerente. Nu rîdem însă, la abaterile de la normă ireparabile sau pentru care individul nu poate fi răspunzător. Substituirile de rol în scopul de a demasca și critica defectele umane produc rîsul (în cazul unui bolnav închipuit, al unui om care are auzul normal dar care se face că nu aude etc.) ; în schimb, aceleași fenomene reale sînt triste și înduioșează. De obicei, sînt ridiculizați nu indivizii cu o inteligență mediocră, ci mai ales acei mediocri care pretind că ar avea o inteligență net superioară. De asemenea, rîdem de o aberație arhitecturală, de o eroare tehnică, de o caricaturizare în redarea artistică și nu de o aberație a naturii, de un copac smuls de furtună și trîntit la pămînt sau de o stîncă diformă etc.

Se constată deci, că rîsul ca formă de comportament socio-afectiv se desfășoară în limitele unei anumite toleranțe sociale față de ieșirile din comun ale persoanelor, țintind de cele mai multe ori corective sociale în atitudinea lor. Pentru individ, rîsul în genere este reconfortant ; el deconectează subiectul pentru un timp de la dificultățile problemelor ce-l preocupă, reduce încordarea și efortul psihic. Aceasta face ca individul să caute situațiile amuzante, să dorească să rîdă și să se distreze. La nivelul colectivității rîsul îndeplinește și alte funcții, cum ar fi : de facilitare a unor contacte sociale la persoanele care încă nu se cunosc ; de comunicare afectivă ; de dezvoltare a unor relații interindividuale pozitive : de consolidare a opiniei grupului ; de influență educativă ; funcție critică ș.a.

Dar, chiar dacă aparatura organică și procesele fiziologice, care sînt la baza rîsului sînt comune absolut tuturor oamenilor — o expirare convulsivă sacadată, mai mult sau mai puțin prelungită,

Scanned with OKEN Scanner

pînă la pericolul de a fi asfixiat, asociată cu o mimică facilă agreabilă, vie, binevoitoare (H. Piéron) și, care exprimă afectarea totală pozitivă a individului (a.n.) — semnificațiile sociale ale rîsului diferă mult de la o colectivitate la alta, de la o cultură la alta.

Teoriile elaborate cu privire la rîs — a lui Th. Hobbes, după care rîsul pornește dintr-un sentiment de glorie și de superioritate ; sau H. Spencer, care explică rîsul prin surplusul de energie de care dispune individul ; teoria lui H. Bergson pentru care la baza rîsului ar sta contrastul, incongruența flagrantă dintre faptele date ; ori, potrivit lui S. Freud, care consideră că rîsul se desfășoară după principiul economicității eului spiritual și al nevoii de descărcare a ostilității etc. — amplasează cauzele rîsului mai mult în individ, decît în interacțiunea sa psihosocială cu colectivitatea. Or, cercetări de etnologie comparată dovedesc că la unele popoare nedezvoltate rîsul are semnificații nebănuite. Indienii din America, pedepsesc prin rîs public și prin ridiculizare cea mai mare parte din crime. Dacă un individ s-a făcut vinovat de încălcarea moralității tribului, seara toți se adună și rîd de el umilindu-l. Ca urmare, acesta nu mai rezistă să rămînă în trib și pentru a scăpa de rîsul grupului îl părăsește, fără speranța de a mai reveni (R. H. Lowie). La populațiile din Tahiti bucuria nu se exprimă în rîs, ci într-un ceremonial cu lacrimi. Se cunoaște, de asemenea faptul că surîsul are mai multe semnificații sociale : de salut convențional, detașat de orice trăire afectivă specială ; de remarcă ironică ; semnificația unei relații binevoitoare ; de acordare de scuză ; de resemnare ; de rezistență la o situație personală neconvenabilă etc.

Evoluția expresiilor emoționale și a comportamentului afectiv sub influența factorilor socio-culturali, o constatăm realizîndu-se în două direcții :

1) *în direcția valorificării unor expresii și a inhibării altora*, și
2) *în direcția standardizării, a generalizării expresionale*, cu asocierea unor „semne afectogene“ și cu crearea unor simboluri afective pînă la constituirea limbajului mimic-afectiv, care prelungește remarcabil expresiile naturale umane (O. Klineberg).

În cadrul primei direcții, de întărire și facilitare a unor expresii și stări afective și de reprobare a altora, se produce parcă o „dresură socială“ a afectivității, ca de pildă, în cazul civilizațiilor occidentale unde plînsul e rezervat pentru femei și nu este deloc încurajat la bărbați. Despre băieții tineri mauri se spune că plîngeau extrem de ușor ; mai tîrziu, venind în contact cu civilizația anglo-saxonă ei și-au pierdut acest obicei.

Cît privește standardizarea și generalizarea comportamentelor afective ele duc la apariția și practicarea unor modele colective de

afectare și manifestare, exprimate în gesturi consacrate, în simboluri afectogene, în ceremonialuri, în interdicții sociale etc. Așa, de pildă, există simbolul doliului în alb la anumite colectivități și doliul în negru la alte popoare sau doliul în alb numai în cazul de-ces al tinerilor necăsătoriți. Se pare că, gestul sărutului și îmbrățișarea, care traduc afecțiunea pozitivă, la japonezi sînt rezervate numai sentimentelor materne, manifestate de mame în public față de copii. Aceleași comportamente la adulți par nu numai stranii, dar de-a dreptul șocante. La cele mai multe popoare, în schimb, sărutul și îmbrățișarea s-au diversificat și s-au standardizat pe subspecii (părintești, amicale, fraterne, colegiale, oficiale, erotice). Astăzi asistăm tot mai frecvent la manifestarea acestor comportamente în contactele prietenești diplomatice și politice ale oamenilor de stat, reprezentanți ai diferitelor țări sau organizații. Semn de distincție și considerație pentru femeia căsătorită la unele popoare (din Jugoslavia) este de a purta basma pe cap, de a nu apare în public cu capul descoperit. Nerespectarea acestui semn trezește disprețul și blamul întregii colectivități, indiferent, dacă persoana este sinceră, onestă și corectă.

Fig. 33. Particularitățile în expresiile emoționale la același stimul (după C. T. Morgan).

Scanned with OKEN Scanner

Standardizarea expresiilor și comportamentelor afective particularizează trăirile emoționale general umane fixîndu-le semnificații de apartenență grupală, de distincție națională, culturală, etnică, confesională ș.a.

Așa se face că, în studiul psihologiei unui popor nu este destul să se cunoască doar limba acestuia ; dimpotrivă, este extrem de important să se aprofundeze limbajul expresiilor emoționale și fizice care caracterizează colectivitatea dată [1].

Este cert azi faptul că zîmbetul generalizat în atitudinea celor mai multe popoare orientale nu are aceeași semnificație cu a culturilor din occident. Dacă la un european a zîmbi adesea înseamnă bună dispoziție, plăcere sau și ironie, japonezul serv admonestat de stăpîn zîmbește pentru a-și arăta acordul cu indignarea acestuia și recunoașterea că pedeapsa e meritată. Cu totul contrariat ar fi la noi un părinte care certîndu-și fiul ar constata că acesta îi zîmbește.

O mare parte a expresiilor afective se pot detașa de experiența emoțională real trăită de individ. Astfel, bocetul la înmormîntări, cîntecul rapsodului la nunți și alte petreceri pot fi și simulate la persoanele care execută respectivele roluri.

Pe de altă parte, limbajul expresiilor afective este extrem de bogat și nuanțat ; numai din expresia ochilor, a gurii și parțial a feții (fig. 34) se pot descifra numeroase semnale, pentru o diversitate de trăiri afective de la baza lor.

Dar, pe calea expresiilor emoționale sînt posibile și afectarea în grup, animarea colectivă a indivizilor, contagiunile afective în masă, cum ar fi : fenomenele de panică generalizată, cele de entuziasm colectiv, ori de curaj al mulțimii etc.

Sub raportul transferului afectiv întîlnim indivizi influenți și puțin influenți, iradiind în jur o slabă afectivitate, după cum, constatăm și persoane afectiv influențabile și neinfluențabile. Apreciind după gradul de intimidare al infractorilor, psihologia judiciară operează cu conceptele de *intimidabil* și individ *neintimidabil*. Cu toate acestea, ar fi greșit ca expresiile emoționale, inclusiv gradul de contaminare afectivă a individului, să se ia drept bază a caracterului său, echivalînd empiric dominantele afective pozitive (veselia, plăcerea etc.) cu calitatea de om cinstit, onest, sincer ; iar, dominantele negative (tristețea, descurajarea, timiditatea) cu caracterul negativ.

Desigur, comportamentul afectiv al individului uman nu se epuizează în categoriile de expresii emoționale mai sus analizate. Dimpotrivă, acesta cuprinde și o seamă de componente interioare, ca : moduri de afectare, trăirile afective strict individualizate, efectele

---

[1] O. Klineberg — *Psychologie Sociale*, vol. I, p. 220.

Scanned with OKEN Scanner

Fig. 34. Asocieri de fragmente ale feţii care permit descifrarea unor stări afective (după Ph. Lersch).

reconfortante sau de încărcare psihică simţite de fiecare ; oscilaţiile afective, opţiunea afectivă, stările de conflict afectiv, fazele de desfăşurare a proceselor afective ş.a. Dacă expresiile afective sînt oarecum standardizate, în mod stereotip repetabile şi pot fi adesea desprinse de trăirea ca atare a proceselor respective, componentele afective interioare sînt autentice, nemijlocit trăite de subiect, cu totul personale şi nerepetabile. De aceea, după adîncimea, consistenţa şi orientarea sentimentelor, după obiectul afecţiunii, putem pudeca şi conţinutul personalităţii individului.

Scanned with OKEN Scanner

Conceptul de *activitate*, în sensul psihologic cel mai general, exprimă *modul fundamental de existenţă a fiinţei umane*, condiţia ei definitorie, deoarece, altfel decît prin activitate şi în afara acesteia, individul nu se poate realiza ca om. Animalele inferioare omului sînt *organisme reactive*, structuri şi ansambluri energetice existente sub tensiune, gata de a primi stimulii şi de a da răspunsuri. Singur omul se defineşte ca fiinţă prin excelenţă *activă*, cu structurare psihică ce se desăvîrşeşte într-o continuă autoorganizare crescîndă şi care *înaintează prin activitate*, în cadrul unei interacţiuni conştiente cu cei din jur.

În genere, termenul de *activitate* desemnează realităţi foarte diferite. În biologie, el denumeşte modalităţile de reacţie a organismelor la diverşi stimuli, precum şi prefacerile vii ce au loc în interiorul organismului ca: asimilare, nutriţie, înmulţire celulară. *Activitatea adaptării* biologice a fost definită ca o capacitate a organismelor de a-şi modifica răspunsurile în raport cu cerinţele schimbate ale mediului. În fiziologia animală numim de regulă activităţi funcţiile diferitelor sisteme, aparate sau organe, de unde avem: activitatea sistemului nervos, activitatea inimii, activitatea aparatelor senzoriale etc. Sociologia foloseşte cu precădere acest termen pentru a desemna practica socială a oamenilor, precum şi diferite procese de muncă, ori efortul de creaţie al indivizilor, inclusiv preocupările din timpul liber destinate repaosului, consumului de cultură în societate etc.

În psihologie, activitatea umană este definită ca totalitate a acţiunilor iniţiate şi efectuate de subiect (S. L. Rubinstein). Ea grupează acţiunile specific umane, de natură socială, conştient orientate de individ spre scop şi cu efecte adaptative evidente [1]. Precum se ştie, animalele domesticite de om pot efectua un efort de tracţiune sau alte forme de travaliu impuse şi dirijate de om. Maşinile reproduc, de asemenea, operaţii mecanice, ori comenzi electronice proiectate de om şi imprimate programului maşinii. Numai individul uman iniţiază şi efectuează acţiuni proprii, organizate şi premeditate, ca pe nişte componente ale muncii, instrumentate social şi direcţionate spre scopuri dinainte propuse.

O asemenea înţelegere psihologică a activităţii umane precizează de la început faptul că aceasta nu se reduce la impulsuri instinctive,

[1] S. L. Rubinstein, *op, cit.* p. 241—262.

Scanned with OKEN Scanner

nici la reflexele segmentare ale organismului, fie ele necondiționate sau condiționate. Intrepretarea activismului psihic al individului doar prin răspunsurile efectoare ori prin cauze și forțe anterior sedimentate în organism se încadra perfect în schema unei analize behavioriste după tipul relației S→R. Psihologia actuală înțelege activitatea umană nu ca pe un principiu de impulsionare doar a subiectului, de punere a lui în mișcare prin niște resoarte și resurse interioare, de ordin ereditar sau dobîndite în cursul unor experiențe proprii. S-a stabilit cu certitudine faptul că ființa umană acționează în mod esențial mult dincolo de sfera stimulilor (S) obiectiv existenți, în direcția unor scopuri, aspirații și realități abia viitoare, în direcția unor proiecte mintal anticipate de subiect. Mai mult decît în cazul oricărei alte specii, individul uman trăiește imperios *nevoia activității*, cerința nemijlocită de a activa. După cum știm, la toate celelalte animale tendința spre reactivitate este pînă la urmă satisfăcută prin realizarea unui echilibru homeostatic cu mediul. Singur sistemul psihic uman depășește echilibrările homeostatice, tinzînd spre *integrări dinamice*, spre continui trasformări și deveniri ale mediului, precum și ale propriilor stări.

Trebuința activității este totodată cauză și rezultat al dezvoltării biopsihosociale a omului. Indiferent dacă începuturile ei le constatăm încă în structurile biologice ale organismului, sub forma creșterii, a cerinței de mișcare etc. sau în achizițiile neurofuncționale, în tendința unor conectări și deconectări nervoase continui, cert este faptul că la individul conștient ea se manifestă ca *nevoie psihică*, ca cerință imperioasă a integrității ființei umane. Nevoia de activitate caracterizează atît vîrstele copilăriei cît și stadiul de evoluție al adultului. În etapele timpurii ea este satisfăcută de dinamica generală a corpului și prin mișcarea membrelor, însoțită de o bogată recepție senzorială, iar apoi, prin manipularea continuă a obiectelor accesibile copilului. Ulterior, în etapele mai avansate, o constatăm exprimată în joc, în efectuarea unor operații de muncă, în cerința de explorare cognitivă a mediului, în acțiuni de divertisment și creație în diferite domenii.

Concludent din acest punct de vedere este experimentul cercetătorilor canadieni (H. W. Beyton, W. Heron, T. H. Scott, 1954) care au solicitat unor studenți în schimbul unei sume de bani — de 20 dolari pe zi — să consimtă să nu facă absolut nimic. Astfel, acei tineri voluntari care au acceptat experimentul au fost amplasați în camere liniștite, perfect izolate acustic și foarte iluminate. Pentru a nu distinge decît extrem de puțin lumina de întuneric le-au fost aplicați niște ochelari întunecați în așa fel încît nici o stimulare perceptivă nu a mai fost posibilă. Necesitățile biologice (de hrană, aer,

Scanned with OKEN Scanner

apă etc.) fiind la modul cel mai bun satisfăcute, li s-a cerut subiecților să stea în totală inactivitate contra recompensei date. Rezultatul a fost mai mult decît edificator : numai la 12 ore interval de absență a stimulărilor, subiecții au dat dovadă de dezechilibru psihic, manifestînd dificultăți în gîndire, o pierdere accentuată a coordonărilor spațio-temporale și tulburări afective. Chiar studenții cu dificultăți materiale au declarat că preferă o muncă istovitoare, cu prețul a 7 dolari pe zi, în locul inactivității, care în fapt le-a fost aproape întreit recompensată.

Atît nevoia de activitate a individului, cît și modalitățile prin care este ea satisfăcută sînt determinate istoric și cultural. Așa se explică apariția continuă a trebuințelor de acțiune diversificată, ca : trebuința contemplării realității distinctă de trebuința explorării ei științifice ori a modelării artistice a aceleiași realități ; sau, trebuința organizării sociale distinctă de nevoia activității de conducere a aceleiași colectivități ș.a. Este meritul psihologiei sociale de a fi introdus în studiul activității umane punctul de vedere relațional, al interacțiunii individului cu ceilalți din colectivitate, precum și intervenția sa prospectivă asupra realității isociale cu care este în interacțiune.

Structura activității umane este dinamică și complexă. Numeroși psihologi (J. B. Watson, E. L. Thorndike, N. Ach, J. Piaget, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, Gh. Zapan, Al. Roșca) i-au desprins în principal următoarele componente : (a) *de organizare structurală,* (b) *operaționale* (c) și de *instrumentare.*

În cadrul *componentelor structurale* distingem *forma concretă a activității,* care poate fi întotdeauna un anume joc ori anume proces de muncă sau o elaborare teoretică ideativă etc. ; apoi, *scopul* care focalizează sistemul activității, spre care se orientează întreaga activitate. În continuare, se enumeră *mijloacele de efectuare* a activității și *tehnologia* ei, cu verigile procesuale prin care se efectuează activitatea dată. În sfîrșit, dar nu și în ultimul rînd, sînt *motivele* care dinamizează individul în activitate, îi canalizează acțiunile spre scop și, mai ales, mențin parametrii necesari ai activității.

Componentele operaționale, urmărite de la ansamblul general al activității spre subansamblurile ei elementare, sînt : mai întîi, *acțiunile,* care funcționează ca subsisteme închegate, articulate între ele și întotdeauna diriguite de scopul activității generale, fără însă a avea motive proprii și independente (A. N. Leontiev). Acțiunile sînt dinamizate de motivația întregii activități. Înăuntrul lor se desprind *operațiile,* cu caracter mai generalizat și fără scopuri intrinseci, pentru că aceleași operații pot deservi multiple scopuri și diverse activități. Operațiilor li se subsumează *actele efectorii* și *miș-*

Scanned with OKEN Scanner

cările, care la rîndul lor cuprind *procesele psihice*: de percepție selectivă, de opțiune, autocontrol conștient ș.a.

Instrumentarea specifică activității umane se realizează în trei planuri: a) ca *instrumentare mintală* dată de sistemul conceptelor stăpînite de individ, de limbaj, de deprinderile și priceperile de a prelucra informațiile, de cadrele de referință elaborate; b) ca *instrumentație practică-manuală* asigurată de tehnicile și procedeele de lucru însușite; și c) *instrumentare plastic-figurativă*, de prelucrare artistică a impresiilor și de exprimare a lor în produse originale, în forme creatoare.

Principalele forme de activitate umană studiate sub aspect psihologic sînt: *jocul, munca productivă, învățarea instituționalizată, activitatea de creație artistică*. Cu privire la joc au fost emise diferite ipoteze și elaborate mai multe teorii. Dar, fie că jocul a fost considerat de origine pur instinctuală (K. Groos) ori izvorînd dintr-un surplus de energie a copilului, dintr-un spor de vitalitate organică (H. Spencer), sau din tendința intrinsecă a acestuia spre satisfacție, spre plăcere (K. Bühler), fie generînd din frustrație (S. Freud), din complexele de inferioritate, ca o cerință de compensație a copilului (A. Adler) în raport cu forțele și independența adultului, în toate cazurile jocul a fost interpretat în afara unei concepții psihologice corespunzătoare a activității umane. Așa se explică faptul că între jocul copilului și reacțiile instinctive ale puiului de urs sau ale pisicii în a mișca obiectele mai mici, apropiindu-le și îndepărtîndu-le, K. Groos nu a putut sesiza diferențele calitative, în sensul progresului psihosocial pe care îl înregistrează acțiunile de joc ale ființei umane. După cum, H. Spencer nu a putut înțelege de ce chiar și copilul istovit de efort ori cu slabă energie vitală continuă totuși să se joace.

Pentru S. L. Rubinstein și N. Liublinskaia, în schimb, jocul este activitatea specifică în care se rezolvă contradicțiile dintre trebuințele mereu crescînde ale copilului în dezvoltare și limitele sale psihice și practice de operare în raport cu cerințele mediului înconjurător. Din punct de vedere psihologic, jocul ca formă distinctă a activității umane, se caracterizează prin îmbinare specifică a elementelor și informațiilor reale cu impresiile fictive și cu acțiunile imaginare. Nota definitorie a activității de joc o dă substituția elementelor reale printr-un plan imaginativ; o substituție însă ludică și nu logic motivată, copilul admițînd, de pildă, ca un scaun să aibă rolul de locomotivă, jetoanele de hîrtie să-i servească drept bilete de tren, iar acțiunea marcării lor cu un dop înmuiat în cerneală să fie luată drept operație de vizare a biletelor.

Scanned with OKEN Scanner

Activitățile de joc la copil, în genere, reproduc imaginar și în miniatură structuri ale unor activități complexe ale adulților. Este important de observat însă, că ceea ce-l interesează pe copil în joc este nu autenticitatea obiectelor pe care le introduce în activitatea sa, ci copierea cît mai fidelă a relațiilor umane reproduse. Spre deosebire de alte activități mobilul jocului, motivația sa, este dorința și plăcerea intrinsecă a copilului de a se juca, iar operațiile în joc sînt simbolice dar material neeficiente. Jocul de pildă al fetițelor de-a infirmiera, în care acțiunea cea mai atractivă este de a opera cu seringa, nu are nici efectul vaccinului inoculat pacientului, nici senzația de teamă a copilului față de seringă.

Cu toate acestea, în condiții de joc copilul atinge performanțe psihice net superioare celor din cadrul unor activități curente, din afara jocului. De exemplu, s-a stabilit în mod experimental (Z. V. Manuilenko) că o teamă de întuneric a copilului de șase ani a fost cu succes contracarată în condițiile jocului de-a sentinela, cînd acesta a fost pus în rolul de „a păzi un depozit de muniții", spre seară și într-un loc mai umbrit din parc și de care ceilalți copii la încetarea jocului uitaseră. Alte cercetări stabilesc că în joc copilul realizează o confruntare permanentă între ceea ce este real și ceea ce este fictiv. Dacă, de exemplu, la răsturnarea scaunului-locomotivă este cumva lovit un copil mai mic și „accidentat" deci, și acesta începe să plîngă de durere, imediat partenerii mai măricei sar și-l liniștesc spunîndu-i : „nu s-a întîmplat mare lucru ; nu e nimic serios ; ne jucăm doar etc.", iar din joacă nimeni nu trebuie să se supere și să plîngă.

Munca, spre deosebire de joc, este o activitate cu scop ; conștient organizată și proiectată de individ, cu o planificare mintală a acțiunilor, cu un autocontrol permanent. Față de joc unde motivarea este nemijlocită și trăită doar afectiv de copil, motivele muncii sînt legate de scopuri ; ele devin cu atît mai puternice și mai eficiente cu cît individul interiorizează scopuri majore, social stabilite în activitatea sa. Munca implică efortul voluntar, ca și stăpînirea unor priceperi și deprinderi de a munci. Dacă jocul reproduce doar într-o formă substituită acțiuni și mai ales relații umane, *munca este generatoare de noi atitudini și de relații sociale*. Cu deosebire, munca social utilă efectuată în colectiv, ca o muncă comună, determină relații de colaborare, de ajutor reciproc și de apreciere obiectivă a semenilor. Totodată, în procesul muncii productive o seamă de însușiri personale ale subiectului, cum ar fi acuratețea operațiilor, caracterul organizat al acțiunii, măiestria de a modela realitatea, ori imperfecțiunea, stîngăcia, rebutul ș.a. se transmit evident și produsului efectuat.

Scanned with OKEN Scanner

În opoziție cu caracteristicile jocului, operațiile de muncă nu sînt doar semantice, ci eficiente și cu rezultate productive evidente.

Învățătura se distinge, în principal, prin caracterul său preparator, prin efortul de asimilare a informațiilor și de elaborare a deprinderilor în vederea desfășurării unor munci productive viitoare. Ea se definește ca o activitate de cunoaștere teoretică și de înarmare cu acțiuni practice, în scopul profesionalizării individului, al dezvoltării sale culturale generale, ca și al înzestrării lui cu sistemele operative de cunoaștere și de acțiune.

Munca de creație este acea activitate a cărei finalitate consistă în producerea unei opere noi, a unui nou rezultat, care să depășească prin măiestrie, prin reușită ceea ce deja a fost creat. Creația este necesară nu numai transformării realității, dar și cunoașterii ei. În creație sînt implicate atît gîndirea cît și procesele imaginației, aptitudinile, ca și o seamă de deprinderi tehnice de realizare a produsului ; în aceeași ordine, gustul persoanei, afecțiunea, cunoștințele, contrastele mintale.

Cercetările psihologice au stabilit pînă acum că în desfășurarea creației se parcurg cîteva faze importante : o *fază de acumulare*, de minuțioase observații, de analize și confruntări de informații, de înmagazinare de cunoștințe. Vine apoi, *zămislirea ideii*, fază de concepere a produsului și de gestație a lui. În al treilea rînd, avem *faza de perfectare a imaginii*, de cizelare a conceptului proiectat sau a ideii. În sfîrșit, *faza realizării tehnice* a creației, a efortului de materializare deci, a ceea ce a fost ideativ conceput.

Conceperea noului, ca și conturarea și perfectarea lui într-un produs, necesită efort de căutare, o asiduă muncă și frămîntări istovitoare, încununate adesea și de o fericită inspirație, de acea sinteză nodală revelatoare pentru individ în creația sa. După cum, materializarea actului creativ reclamă numeroase tatonări și experiențe. Se știe de pildă, că marelui Leonardo da Vinci i-au trebuit peste trei mii de schițe-încercări pentru a desena în una din compozițiile sale un cap de cal. Tot el, pentru a reda expresia emoțională a oamenilor efectua experimente naturale, invitînd persoane acasă și prezentîndu-le, după o anume acomodare, figuri hidoase sau comice, observîndu-le astfel expresiile de veselie sau de înfricoșare. Lui Ch. Darwin i-au trebuit treizeci de ani pentru studiu și culegerea datelor în elaborarea teoriei cu privire la originea speciilor ; iar I. P. Pavlov a experimentat peste douăzeci și cinci de ani în domeniul reflexelor condiționate. Încît, pe drept cuvînt se afirmă că în munca de creație peste 999 la mie este efort și transpirație (I. M. Secenov) și numai 1 la mie e inspirație, ca moment fericit de descoperire a noului și de încununare cu succes a muncii creatoare.

Scanned with OKEN Scanner

Căutarea răscolitoare și curiozitatea epistemică sînt lucrul principal în creație. În fond, și pînă la I. Newton mulți oameni constataseră fenomenul căderii corpurilor. Cu toate acestea, timp de șaisprezece ani de studiu și cercetare i-au trebuit lui I. Newton pînă să ajungă la descoperirea legilor gravitației.

Incontestabil, că în condițiile științei și a tehnicii avansate, ale sistemelor moderne de informare rapidă și de prelucrare eficientă a informațiilor etapele de acumulare a impresiilor și de gestație a ideilor se scurtează foarte mult. Aceasta însă nu anulează efortul necesar creației, pasiunea continuă de a căuta noi forme de exprimare și noi mijloace de transformare pentru om a realității.

MOTIVAȚIE ȘI AFECTIVITATE ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII UMANE

Conceptul de *motivație* sau *motivare* exprimă în genere *starea de mobilizare,* de *activare* a individului și de *direcționare,* mai ales, a activității sale spre scopuri propuse. Pentru a desemna motivul s-au creat în psihologie numeroși termeni, în aparență deosebiți, dar care se referă în fond la aceleași realități, cum ar fi : impuls, stimul intern, stare tensională, necesitate organică, trebuință, dorință, resort al acțiunii, energie diriguitoare, obișnuință instalată, mobil, tendință ș.a. Ceea ce observăm însă a fi comun tuturor acestor fenomene subsumate motivației este *caracterul dinamogen, activator* al lor, precum și *aspectul direcțional,* de imprimare a unui anume sens activității, motivele acționînd din interiorul personalității.

Dacă la stabilirea cauzei activității căutăm ce anume a determinat-o și mergem cu analiza spre antecedentele acțiunii, iar la aflarea scopului ne întrebăm spre ce tinde activitatea dată, ce urmărește individul să realizeze în perspectivă (A. N. Leontiev), la determinarea motivației căutăm ce anume mobilizează îndeaproape pe individ și îl stimulează să-și realizeze într-un anume fel activitatea dată ; care îi sînt deci factorii interni ce-i mențin parametrii optimali ai activității.

Specifică motivării este nu declanșarea ca atare a răspunsurilor individului ci *activarea,* menținerea tonusului dinamic necesar pe tot parcursul activității. De aceea, motivația mai nou este privită nu doar ca impuls (J. Nuttin), ci ca proces dinamic în desfășurare, într-o organizare ascendentă în structura activității și cu consecințe evidente asupra rezultatelor acesteia. S-a putut stabili astfel, că mo-

Scanned with OKEN Scanner

tivarea optimă a activității ușurează efortul individului producîndu-i stări afective pozitive tonice și mărindu-i performanțele activității. În timp ce o supramotivare — o motivație maximală — se răsfrînge negativ asupra rezultatelor activității sale (P. Fraisse).

Două moduri distincte de tratare a motivației s-au conturat pînă acum în psihologie : a) un *mod tradițional*, elaborat în cadrul concepției homeostatice asupra psihicului uman ; și b) *modul de tratare modernă*, bazat pe o viziune relațională și sistemică a personalității. Punctul de vedere tradițional în studiul motivației este invertit spre retroactivitate, spre antecedentele acțiunii, în timp ce psihologia actuală transferă analiza motivelor asupra stărilor progresive ale psihicului conștient, vizînd cu deosebire viitorul motivației umane (G. W. Allport). Pe această cale nouă s-au angajat mai mult cercetările de psihologie socială. Omul, cum precizează A. H. Maslow, dispune nu numai de motive „de deficit" de natura trebuințelor de hrană, de adăpost, ori de contacte sociale etc., dar și de o motivație „de creștere" (de dezvoltare) dată de interese, ambiții, aspirații, la care am putea adăuga și tendința perfecționării, ideea autodepășirii, dorința de a realiza un anume model de personalitate, idealul său social ș.a. În tabloul evolutiv al vieții psihice unele motive, după A. H. Maslow, sînt de nivel biologic, comune omului și animalelor [1] și care apar mai devreme manifestîndu-se într-un grad corespunzător vîrstei (fig. 35). Alte motive sînt de natură socială, tipic umane, care apar mai tîrziu, dar care, chiar după declin, rămîn la un nivel mai ridicat decît primele, așa cum le constatăm în modelul grafic reprezentat (v. p. 153).

Abordarea tradițională a motivației s-a servit mult de modelele de analiză a motivelor studiate pe animale ; de aici este explicabil caracterul dominant neurofuncțional și mai puțin cel psihologic al interpretărilor aduse.

Se consideră că, în efectuarea oricăror activități, organismul parcurge trei stadii : un stadiu dinamogen, motivațional, de impulsionare spre activitate ; apoi un stadiu al comportamentului motivat, dat *de ce anume efectuează* individul ; și, în sfîrșit, stadiul condițiilor în care se satisface necesitatea respectivă. Dacă motivul este o nevoie instinctivă, el determină în organism starea de apetență, o tensiune apetitivă, căreia îi urmează comportamentul de satisfacere a apetitului : și, în final, vine o stare de satisfacție, de relaxare din tensiune, facilitînd totodată satisfacerea viitoarei trebuințe. În cazul omului, evident, nu se caută ceea ce este doar biologic necesar ;

[1] A. H. Maslow — *Motivation and Personality*, Harper N. Y. 1954.

Scanned with OKEN Scanner

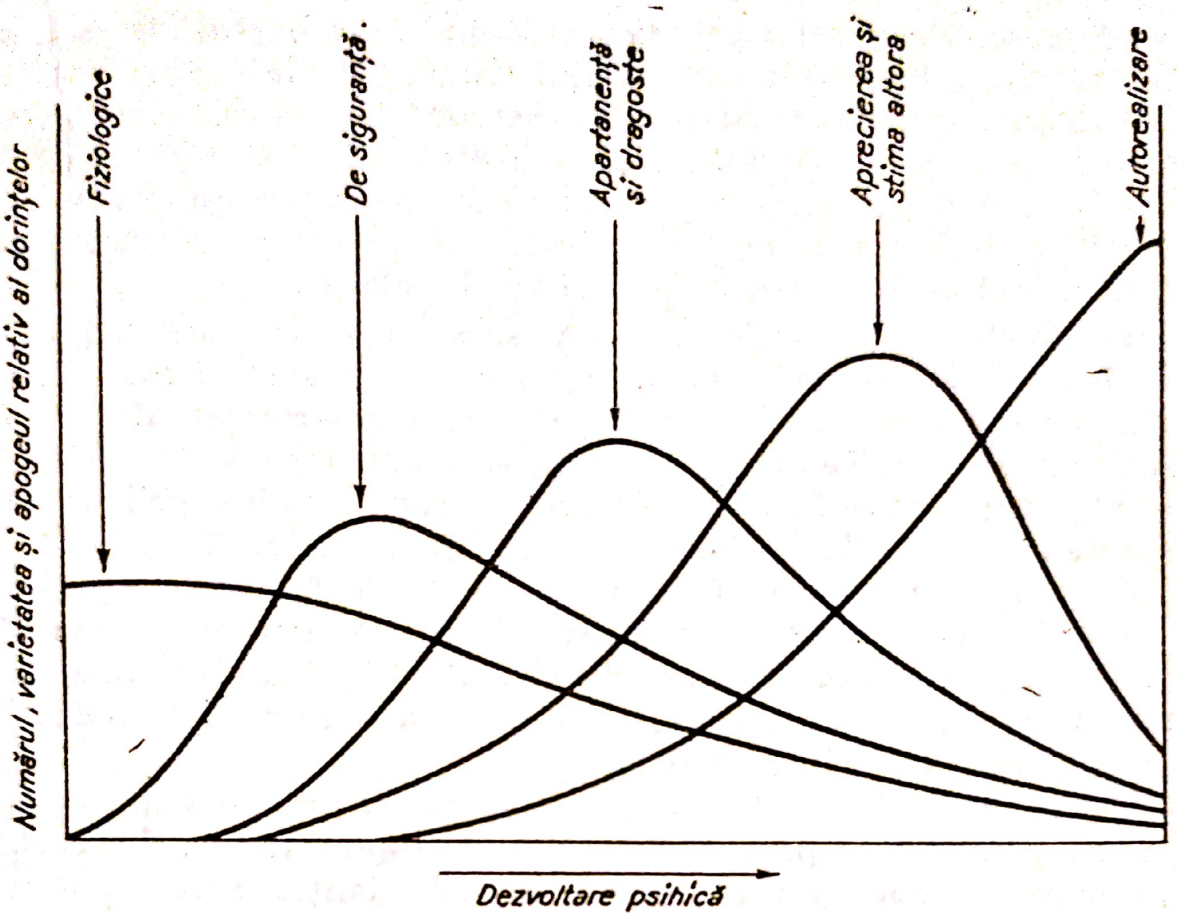


Fig. 35. Evoluția unor motive în raport cu dezvoltarea psihică (după A. H. Maslow).

dimpotrivă, omul trăiește nevoia unor stimuli de ordin social, de ordin cultural, moral, tot astfel, cum simte și nevoia unor obiecte sau acțiuni cu care s-a obișnuit în colectivitate : nevoia de tutun, de a consuma alcool, ori a jocurilor de noroc, chiar dacă acestea îi sînt nocive.

Categoriile de motive stabilite, care acționează în sfera activităților umane sînt : a) *motive sau impulsuri primare* (înnăscute) de ordin fiziologic ca : foame, sete, apetit sexual, nevoia de odihnă, fuga de anxietate, de stări apăsătoare, evitarea durerii organice, nevoia de echilibru (homeostatic), de liniște în interacțiunea cu mediul ; b) *impulsuri și necesități învățate*, bazate pe trebuințele primare și considerate *motive de ordin secundar*, cum sînt : necesitatea activității perceptuale, trebuința de manipulare a obictelor, nevoia de explorare a mediului, curiozitatea epistemică, nevoia de afecțiune etc. ;

Scanned with OKEN Scanner

c) *motive de ordin social superioare* dobîndite în cursul interacțiunii psiho-sociale a individului cu mediul uman, sub influența unor factori culturali din colectivitate. Acestea sînt : nevoia de comunicare umană, trebuința sociabilității, de a fi recunoscut și aprobat de colectivitate, tendința spre un statut social definit al persoanei, nevoia de a înlătura nesiguranța, evitarea blamului, a oprobriului public, aspirația spre realizarea unui ideal social ș.a.

Trebuințele sînt considerate ca surse primare ale acțiunilor (Al. Roșca). Meritul psihologilor de orientare marxistă este de a fi analizat caracterul istoric concret și social determinat al trebuințelor umane. Întotdeauna o trebuință este autentică și concretă ; ea apare în structura psihică a subiectului în raport cu însușirile reale și concrete ale obiectului trebuincios. (S. L. Rubinstein). Trebuințele au un caracter istoric-social, fiind determinate de factorii materiali și de relațiile interumane din colectivitate. Pentru acele realități care au ieșit din circuitul valoric al societății, indivizii nu-și formează trebuințe. De asemenea, modul de satisfacere a trebuințelor diferă de la o colectivitate la alta.

Evoluția oricărei trebuințe are un *caracter ciclic :* de apariție, desfășurare și încheiere prin satisfacerea corespunzătoare. În același timp, spre deosebire de alte specii animale, lanțul evolutiv al trebuințelor umane este neîntrerupt. O trebuință odată satisfăcută creează condiții și naște o nouă trebuință ; nevoia unui confort minim odată împlinită declanșează tendința și nevoia pentru un confort sporit ; tot astfel, cum o cerință pentru cunoaștere odată satisfăcută, creează premisele unei noi cerințe cognitive a omului. Trebuințele umane pot fi de ordin material, spiritual ori cultural. Ele formează însă numai una din categoriile motivelor umane. Este important de reținut că în cazul omului avem nu numai o motivație acțională, dar și una cognitivă-spirituală, de felul curiozității epistemice (D. E. Berlyne), a dorinței de adevăr, a nevoii de certitudine în cunoaștere, a onestității etc. V. Pavelcu consideră existentă o *trebuință de reorientare* a activității izvorîtă din neefectuarea ei.

Psihologia actuală constată geneza motivelor în cadrul interacțiunii subiectului cu lumea obiectelor, în care interacțiune rolul afectivității pare a fi hotărîtor. De pildă, una este relația noastră pur constatativă față de un obiect, o portocală să zicem, pe care o percepem și de la care avem impresia formei, a mărimii, culorii, a parfumului pe care îl degajă. Și alta ne este relația aceluiași fruct dorit, în care parcă pătrundem în obiect, avînd tentația de a-l în-

Scanned with OKEN Scanner

suşi, de a-l obţine şi mînca. Privind aceeaşi portocală parcă-i simţim şi gustul ; dar gustul celei mai plăcute portocale, cu toate că cea în cauză poate fi chiar acră. O asemenea afectare ne direcţionează spre scopul obţinerii lucrului dorit. Afectarea este hotărîtoare şi în tentaţiile de a atinge obiectele oprite. K.K. Platonov probează în mod experimental acest proces cu toţi cititorii cărţii sale „Psihologia distractivă", îndemnîndu-i încă în introducerea lucrării să nu cumva să citească o anume istorioară de la pagina 252, înainte de a parcurge textul paginii 219. Aproape nici un cititor nu rezistă tentaţiei stîrnite şi încalcă recomandarea dată.

O altă contribuţie a concepţiei contemporane a motivaţiei este de a o înţelege în contextul dezvoltării individului (D. O. Hebb, J. Piaget, A. N. Leontiev), al evoluţiei sale psihice ca sistem dinamic deschis, capabil nu numai de comportamente motivate homeostatic, dar şi de activităţi molare spontane, de conduite exploratoare prospective şi inedite, ca şi de reacţii circulare gratuite. După J. Piaget motivaţia este dată de interacţiunea informaţională dintre subiectul activ — *expectant* — şi mediul său. Tot el introduce conceptul unei „*motivaţii intrinseci acţiunii*", observînd cu cîtă plăcere repetă uneori copii mişcarea de scăpare jos a jucăriei şi apoi de ridicare a ei, prelungind această activitate dincolo de orice nevoie a echilibrului lor homeostatic. S-a putut dovedi că şi informaţiile afectogene transmise pe o cale indirectă pot motiva comportamentul social al indivizilor. Asociind de pildă, invitaţia publică de a consuma o anumită marcă de aspirină cu imaginea unui om vesel, bucuros de a se fi însănătoşit de pe urma medicamentului dat, a făcut ca vînzarea acesteia să crească de un număr considerabil de ori. În acelaşi timp, însă, reclama însoţită de un tablou care avertiza pericolul nefolosirii aspirinei, înfăţişînd un om chinuit de suferinţă a avut ca efect evitarea de către cumpărători a medicamentului respectiv, şi în consecinţă, scăderea vînzării lui. Aşadar, o perspectivă pesimistă sau optimistă asupra evenimentelor pot motiva conduitele în direcţii deosebite.

Noua concepţie a motivaţiei pune de asemenea accentul pe organizarea informaţiilor în psihicul individului şi pe *relaţia congruenţă — discrepanţă* dintre inputurile receptive actuale şi reziduurile experienţei trecute care servesc drept bază pentru anticiparea unei noi interacţiuni cu mediul social. Reziduurile inputurilor informaţionale ale individului, după cercetările lui D. O. Hebb (1949), ar fi stocate în circuitele cerebrale semiautomate reverberatoare, numite „ansambluri celulare", analoage conceptelor, care se integrează

Scanned with OKEN Scanner

secvențial în diferite faze. Această organizare secvențială în timp ar da naștere fenomenului subiectiv resimțit ca *expectație*. Dacă unele inputuri senzoriale marcante incongruente întrerup această organizare expectantă, comportamentul se schimbă, iar procesul este resimțit ca afectare neplăcută, ca neliniște ori conflict. Numai incongruențele mai slabe, la care ne putem adapta imediat, relativ ușor, capătă interes și provoacă atracție ; în schimb, marile incongruențe sînt dezorganizatoare.

Aceeași înțelegere a relației *motive-afectivitate* în planul cercetărilor de psihologie genetică o dezvoltă J. Piaget, arătînd că incongruențele care depășesc capacitatea de acomodare a copilului îi provoacă retragerea față de stimul, o emoție de frică sau chiar oroare. Pentru W. H. Itelson și McClelland incitarea afectivă motivatorie decurge din mărimea incongruențelor dintre inputuri receptoare și nivelul de adaptare al individului. De acest fapt ne dăm seama, arată autorii citați, ori de cîte ori ridicăm o găleată știind-o plină, iar ea se adevereşte în fond a fi goală. Constatăm însă, că, dacă o asemenea relație se confirmă într-o seamă de conduite, totuși ea nu este unică și nici universal valabilă pentru toate motivele umane. Așa de pildă, o seamă de informații legate de scopul activității ori de aspirațiile individului, care îi sînt pozitive, dar discrepante în același timp cu ceea ce el a stăpînit înainte, nu-l duc întotdeauna la stări afective neplăcute. Considerarea relației *congruență-discrepanță* ca baza motivării individului desigur, depășește explicațiile impulsinale și energetiste care au existat anterior.

O teorie viabilă a motivelor umane însă ar trebui să includă în generalizările sale și alte aspecte esențiale, cum ar fi : *caracterul actual al motivului*, chiar și atunci cînd activarea se datorează experienței anterioare a individului, deoarece aceasta se răsfrînge asupra valențelor prezente ale activității. Starea motivatorie este întotdeauna actuală, concomitentă cu desfășurarea activității și integrată acesteia.

De asemenea, în generalizarea unei relații motivatorii sau alteia, este important să se țină seama de *imensa varietate a motivelor umane*, de multitudinea tipurilor de motive existente. Dincolo de clasificările arătate, motivele mai pot fi : persistente sau ocazionale ; conștiente ori mai puțin conștiente individului ; cele care reduc tensiunea psihică pe măsura satisfacerii lor și motive care amplifică stările afective pe măsură ce acesta se apropie de atingerea scopului, de realizarea proiectelor.

Nu rareori *însuși scopul activității poate motiva fundamental personalitatea*. În orice caz, fixarea unor scopuri noi în perspectiva în-

Scanned with OKEN Scanner

dividului, ca și elaborarea de proiecte sînt integrate procesualității sale motivaționale [1].

Fără îndoială, stările afective mai constante — fie ele negative sau pozitive — se pot constitui în motive de sine stătătoare. Un sentiment patriotic de pildă, dragostea de adevăr sau religiozitatea cuiva pot deveni motive principale. La fel, afectul de anxietate puternică motivează nemijlocit comportările bolnavului anxios (C. Rogers). Acest fapt nu anulează caracterul afectogen al întregii motivații umane, fie ea de ordin organic, cognitiv, acțional sau expectativ. Mai mult, o motivare optimă este susținută și de un tonus afectiv pozitiv optim al subiectului, tot așa motivele prea puternice se asociază cu reacțiile emoționale disproporționat crescute, ceea ce dezorganizează activitatea individului scăzîndu-i performanțele.

INTERESELE ȘI CONVINGERILE

Interesele și convingerile, ca motive superioare, sînt mai mult decît *stări activatoare* în structura personalității. Ele exprimă structuri motivaționale complexe, de o anume organizare, constanță și eficiență psihică evidentă. Astfel, *interesul* este o relație selectivă, preferențială și de durată a individului față de anumite obiecte, persone, evenimente ori domenii de activitate. El se manifestă ca o relație cognitivă, — de structură informațională — între subiectul interesat și obiectul interesant și este trăit ca ceva agreabil, reconfortant pentru subiect. Motivarea prin interes — în genere — crește potențialul activității individului mărindu-i, fără vreun efort special, performanțele.

O particularitate a interesului este ca odată satisfăcut el nu se stinge ; dimpotrivă, prin satisfacere, tensiunea motivațională a interesului continuă să crească. Astfel, interesul pentru pictură, pentru știință sau cel de suporter în sport devine cu atît mai mare cu cît individul contemplă pictura, se ocupă de știință, asistă tot mai mult la manifestările sportive preferate. Interesul real se impune prioritar în deciziile individului. Ne putem da seama de acest fapt la concurența dintre mai multe motive care — obiectiv — ar avea șanse egale de a se realiza. De pildă, dacă în aceeași unitate limitată de timp cineva este pus să opteze pentru lectura unei cărți, o plimbare,audiția

[1] J. Nuttin — *La motivation*, în P. Fraisse, J. Piaget, Traité de psychologie expérimentale, vol. V, p. 72.

Scanned with OKEN Scanner

unei bucăți muzicale sau consultarea unei colecții filatelice, existența unui interes pentru muzică sau a celui pentru filatelie îl va face ușor să se decidă pentru aceste activități. Motivarea prin interes a persoanei nu este exclusivă ci polivalentă, asociind o seamă de atracții, de tendințe și stări motivaționale conexe. Astfel, un interes pentru muncă nu exclude dorința distracției, a relaxării. Sau, interesul pentru știință poate fi susținut de dorința pentru propagarea adevărului științific, de sentimentul datoriei de a contribui la dezvoltarea patrimoniului științei autohtone, ori de o pasiune pentru investigația științifică etc.

Categoriile de interese sînt multiple și diversificate. S-ar putea spune că există tot atîtea interese cîte domenii de activitate și aspecte ale realității. Unele din interese caracterizează etapele copilăriei, altele personalitatea matură. În funcție de valoarea socială a realităților pentru care nutrim interesul, acesta poate fi constructiv sau distructiv ori un interes meschin. Interesele constructive sînt cele pentru cunoașterea realității, interesele pentru fenomenele vieții sociale, pentru organizare, pentru conducere instituțională, interesele profesionale etc. Interesul pentru gîlceavă cu cei din jur, pentru a provoca neplăceri, este un interes distructiv.

Convingerile sînt structuri motivaționale dintre cele mai complexe, de mare intensitate și eficiență în psihicul uman. Ele îmbină într-o unitate sui-generis informațiile cognitive cu trăirile afective puternice, însoțite de atitudinile volitive ale individului în raport cu realitățile de care s-a convins. Orice convingere presupune mai întîi o bună edificare informațională asupra adevărurilor sau faptelor date. Această cunoaștere este absolut necesară dar nu și suficientă. Așa, de pildă, buna cunoaștere a concepției marxiste nu este suficientă pentru a avea și convingeri marxiste și să ne facă să militäm pentru marxism. Într-o reală convingere, elementele cognitive se împletesc cu sentimentele profunde nutrite de individ. Persoana convinsă reacționează afectiv la modul în care sînt tratate convingerile sale de către ceilalți : se indignează, suferă, constatînd că unii nu respectă convingerile sale. Sau, e deplin mulțumită cînd convingerile îi sînt împărtășite și de ceilalți. Sudura dintre cognitiv, afectiv și atitudinal în structura convingerii este atît de puternică încît determină angajarea deschisă a individului în acțiune cu toată energia ființei sale pentru a-și apăra și promova convingerile.

Un capitol aparte în psihologia motivației îl constituie motivele învățării școlare. Dintre aceste motive, cele mai frecvente sînt : cîștigarea aprecierii profesorului, satisfacția în a învinge dificultățile studiului, curiozitatea pentru știință, dorința de a obține lauda celor din jur, teama de blam, evitarea pedepsei, dorința de a ocupa un

Scanned with OKEN Scanner

anume loc în promovarea şcolară ş.a. Teoria generală a motivaţiei şcolare merge în mod exclusiv încă pe ideea interiorizării de către elev a unor cerinţe şi norme exterioare impuse de societate. Ea reflectă aceeaşi concepţie a echilibrului homeostatic a individului cu mediul uman. Prea puţine sînt cercetările motivaţiei şcolare de pe poziţia prelucrării interne a informaţiilor de către copil şi, totodată, din perspectiva analizei sistemice a dezvoltării generale a motivelor cognitive de-a lungul etapelor şcolare — tratare atît de necesară pentru o nouă psihologie a educaţiei.

Lauda, ca şi pedeapsa des repetate pot reduce tonusul activităţii, scăzîndu-şi semnificaţia în conduita copilului. La o anumită vîrstă însăşi nevoia de opoziţie poate acţiona ca motiv ; adolescentul simte nevoia de a-şi manifesta independenţa, de a se elibera de sub tutela adultului, independenţă pe care dacă nu o dobîndeşte el este motivat spre atitudini conflictuale cu cei din jur.

MOTIVELE COMPORTAMENTULUI SOCIAL AL INDIVIDULUI ; MOTIVAREA DE GRUP ÎN DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢIILOR UMANE

Prin comportament social înţelegem relaţia de interacţiune a individului cu ceilalţi indivizi din colectivitate. În cadrul percepţiei sociale — aşa cum se ştie — reflectarea semenului este mediată de intenţiile subiectului, de aprecierea pe care o dă acesta celui perceput, de scara de valori şi norme din colectivitatea dată, de statutul semenului ş.a. Acţiunea pe care o întreprinde o persoană în raport cu alte persoane este întotdeauna motivată de relaţiile interpersonale create, de stările afective ce se întreţin reciproc, de atitudinile pe care le manifestă o persoană faţă de altă persoană. Din acest punct de vedere, s-ar putea considera şi o categorie a motivelor de relaţie interpersonală. S-a putut constata de pildă, că într-un anume fel acţionează indivizii cînd îndemnul le vine de la o persoană simpatizată, apreciată de ei şi altfel dacă sînt comandaţi de un şef pe care nu-l agrează. Ralierea la o iniţiativă lansată de colegul preţuit creşte potenţialul activităţii respective. Tot astfel, activismul indivizilor este mai ridicat dacă ceea ce efectuează ei este urmărit cu interes şi apreciat de persoane de autoritate în materie sau investite cu funcţii sociale importante. Chiar la copii s-a putut observa faptul, la jocul de şah, că într-un fel acţionează ei cînd joacă cu cineva pentru care au afecţiune şi vor să-l favorizeze în mişcarea pieselor şi altfel joacă cu un adversar pe care nu-l agrează şi pe care vor să-l învingă. Din seria motivelor de relaţie interpersonală

Scanned with OKEN Scanner

studiate pînă acum în psihologia socială se pot enumera : agresivitatea, concurența, nevoia de protecție, dorința de putere asupra celorlalți, cerința perfecționării și a confruntării cu ceilalți, nevoia colaborării, dorința de popularitate, aspirația competitivă, dorința unui statut înalt ș.a.

Motivarea de grup se referă la activarea indivizilor prin fenomene grupale, ca : scopul grupului, normele de grup, cerința coeziunii grupale, prestigiul grupului, forța grupului, securitatea grupală etc. La indienii Zuni din Noul Mexic există de pildă, o regulă socială, o cerință a tribului de a nu se remarca absolut cu nimic, de a nu ieși din comun, încît o încălcare a acestei norme trezește ostilitate din partea celorlalți din trib. Singurul mod permis de a excela este acela de a se înfățișa în măști religioase, cît mai deosebite, purtate cu ocazia unor ceremoniale sacrale. Se constată însă că acestea sînt extrem de scumpe și numai puțini ambițioși își exercită pînă la urmă unicul drept de a excela. (După cercetările efectuate de Ruth Benedict).

Prestigiul grupului motivează puternic individualitățile. Numeroase sînt cazurile în care cei care știrbesc reputația acestuia sînt eliminați din grup. În aceste condiții, teama de sancțiune, de a trezi dezaprobarea colectivului poate constitui un motiv al respectării normelor și a coeziunii. Cele mai substanțiale motive însă rămîn interiorizarea scopurilor grupului, aderarea cu convingere la proiectele din grup, interesul pentru prosperitatea grupului. Efecte importante pentru productivitatea acțiunii dau grupurile motivate de dorința unei performanțe mai înalte. Faptul a fost măsurat și experimental (figura 36), în condițiile unor operații de adunare. Precum se poate observa, grupul cu aspirații spre o performanță mai mare dă rezultate superioare grupului cu motivația de performanță scăzută. Creșterea performanțelor în funcție de aspirațiile grupului și de reputația socială a produsului realizat este un fenomen caracteristic producției socialiste, deși fapte similare au fost înregistrate încă în condițiile

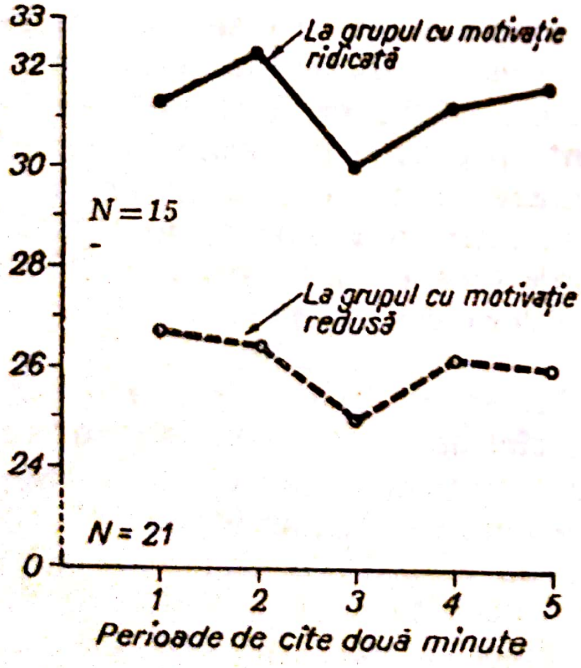


Fig. 36. Rezultatele comparative la două grupe, una cu motivația de performanță ridicată și alta cu motivație de performanță redusă (după H. P. Bechtold și J. S. McDonough).

unor întreprinderi capitaliste. De pildă, se citează cazul echipelor de muncitori de la Western Electric, (1939), care sensibil la audiența conducerii și-au ameliorat productivitatea muncii mai mult decit în cazul obținerii unor stimulări materiale.

La noi în țară, un proces psihosocial extrem de interesant s-a produs cu colectivele de lucrătoare de la Fabrica de covoare din Cisnădie, unde tinerele ucenice venite din mediul rural, la început în activitatea lor profesională erau motivate doar de obținerea unui salariu, de primirea unui cămin, de plăcerea de a ști să țească covoare. Organizarea lor în colective, fixarea unor scopuri de grup, precum și aspirațiile noi cultivate — de a produce bunuri de calitate, de a da produse naționale de renume mondial, care să concureze cu cele din străinătate, care să aducă venit țării și să ducă departe gloria mîinilor lor harnice etc. — au dus realmente la rezultate superioare și la dorința lor sinceră de „a nu face țara de rușine" cu produsele lor. Ca și în alte numeroase întreprinderi socialiste, motivația de grup corelează puternic cu o conștiință înaltă a muncii, cu o concepție socialistă-comunistă despre viață a muncitorilor grupați în colectivele respective. Schimbîndu-și radical mediul social, individul își schimbă și motivația de grup, după cum relatează cu fapte etnologice J. Nuttin : După un prim contact cu poporul congolez se creează ușor impresia că nevoia de apreciere și de considerație personală ar fi inexistente la femeile bantu. La o analiză mai atentă însă se constată că femeia este apreciată sub raportul fecunditătii ei ; femeile care nu au copii fiind total disprețuite. În consecință, tînăra fată în mediul indigen dorește și aspiră să aibă mulți copii. După mai mulți ani însă, studiind alte țări și calificîndu-se ca infirmieră își pierde această motivație și aspiră să fie prima din clasa ei care își schimbă manierele într-o societate emancipată [1].

Cercetările sociologice și de psihologie socială asupra procesului urbanizării din țara noastră surprind, de asemenea, etape de transformare a motivației tinerilor ca și a celor în vîrstă trecuți de la o viață în mediul rural la condițiile vieții urbane [2].

---

[1] Cf. Y. Castellan — *Initiation à la psychologie moderne* p. 100.
[2] Miron Constantinescu și colab. — *Procesul de urbanizare în România, Zona Brașov* — Ed. politică, București, 1970.

Scanned with OKEN Scanner

Sentimentele, cum am mai arătat, sînt procese afective umane complexe, de durată, cu o anume elaborare intelectuală în jurul obiectului afectogen şi de intensitate considerabilă. Prin amploare şi sferă de acţiune ele caracterizează conţinutul, însăşi structura personalităţi, deoarece, putem defini o persoană prin sentimentele pe care le nutreşte, după ce anume iubeşte şi ce urăşte ea din realitatea dată.

În funcţie de obiectul afecţiunii, sentimentele sînt : *intelectuale, estetice, morale*, care la rîndul lor se împart în *sentimente familiale, cetăţeneşti, colectiviste, politico-sociale* ş.a.

Sentimentele intelectuale sînt generate de cunoaştere, obiectul lor putînd fi : adevărul ştiinţific, noul în cunoaştere ; faptele semnificative etc. Astfel, se evidenţiază : sentimentul dragostei pentru adevăr, sentimentul siguranţei informaţiilor, sentimentul autenticităţii faptelor, sentimentul noului sau sentimentul incertitudinii, al îndoielii şi nesiguranţei. Puşi în faţa cercetării unei probleme importante de pildă, la început avem emoţia de teamă de a nu o putea efectua. Ulterior, pe măsura conştientizării dificultăţilor, a inventarierii mijloacelor de care dispunem, a documentării, prindem curaj, ne ataşăm cu încredere de sarcina dată şi acţionăm. Clarificîndu-ne mai mult dificultăţile existente, se înfiripă îndoiala ; din nou abundă argumentele şi contraargumentele reuşitei şi ale eventualei nereuşite. Încredinţaţi că succesul totuşi va veni, ne introducem plenar în activitate, care ne atrage tot mai mult, ne place, ne este preţioasă. Atunci, cu mult curaj atacăm dificultăţile înaintînd spre momentul fericit al descoperirii noului. În acest timp, emoţia unei realizări proprii ne cuprinde, iar după rezolvare avem sentimentul unor adevăruri mai sigure. Tot acest tablou dacă abia schiţează o imagine palidă asupra felului în care sînt întreţesute variatele noastre sentimente intelectuale în desfăşurarea unei activităţi de cunoaştere. În realitate, întrepătrunderile sînt mult mai ample, mai rapide şi mai complexe. Observăm aşadar, că sentimentele intelectuale se exprimă, de regulă, în atitudini ale individului în raport cu cunoaşterea realităţii ; ele sînt sentimente-atitudini.

Sentimentele estetice au ca obiect frumosul din natură, din societate ori din faptele şi comportarea oamenilor. Ele evoluează din emoţiile pozitive, de plăcere ale individului faţă de aceste realităţi şi sînt mediate de tradiţie, de experienţa colectivă în raport cu obiectele şi evenimentele date. Sentimentele estetice sînt totodată atitudini afective faţă de realităţi transformate sau interpretate de om.

Scanned with OKEN Scanner

Ne exprimăm, de exemplu, o admirație puternică față de opere artistice desăvîrșite, ascultăm cu plăcere o melodie ori gustăm cu satisfacție frumusețea unor versuri dintr-o poezie. Astfel de trăiri persistente, anume cultivate în formarea individului pot deveni trăsături distinctive ale personalității. Putem admira și realități naturale, netransformate de om. Sentimentul sublimului pe care îl încearcă cineva contemplînd un asfințit de soare pe malul mării sau vizitînd o peșteră bogată în stalactite și stalagmite etc. exprimă o astfel de trăire în fața frumosului din natură. În aceste condiții subiectul atribuie naturii desăvîrșirea, el interpretează artistic în persoana sa datele realității reproducînd și trăind întregul tablou al afectării sale la frumos.

Dragostea de frumos, sentimentele de admirație pentru realizările umane, emoția artistică au caracterizat omul din toate timpurile și din toate societățile. Ceea ce s-a schimbat și se schimbă de-a lungul evoluției omenirii sînt obiectele acestei afectivități, ca și criteriile și mijloacele culturale prin care este ea satisfăcută. În condițiile societății socialiste frumosul cuprinde și relațiile umane, atitudinile morale ale oamenilor, trăsăturile lor de caracter, ideile.

Mulțimea sentimentelor politico-morale include totalitatea atitudinilor afective complexe și stabile ale individului, al căror obiect îl formează viața socială, relațiile interumane, normele de convietuire din colectivitate. Între acestea se disting : patriotismul, sentimentul prieteniei, sentimentul dragostei pentru semen, sentimentul de demnitate națională, sentimentul civic, sentimentul colectivismului, al internaționalismului, sentimentele paterne, filiale, colegiale etc., precum și sentimentul curajului, eroismul. Tot aici se cuprind : sentimentul respectului pentru persoană, recunoștința, sentimentul solidarității cu generația covîrstnică, sentimentul de stimă, al sincerității, vinovăției ș.a. cu variantele negative posibile și, deci, opuse sentimentelor pozitive, ca : șovinismul, persecuția, ura de rasă, al superiorității clasiale, sentimentul răzbunării nejustificate, al disprețului muncii etc.

Complicarea și diversificarea sentimentelor politico-morale sînt determinate de structura societății date, de relațiile și poziția de clasă a indivizilor în cadrul societății, de normele vieții sociale, precum și de particularitățile culturale ale colectivității respective. Sentimentul patern, de exemplu, este cu totul diferit la unele comunități din Africa în raport cu cultura popoarelor europene. În Melanesia, ca și la populațiile Sakalava din Madagascar, dragostea paternă include larg procesul de adopțiune a copiilor, tatăl revendicînd toți copiii soției sale, chiar și atunci cînd nu este de fapt părintele lor. În cazul familiilor Sakalava în situația de divorț, femeia

Scanned with OKEN Scanner

nu se poate recăsători fără consimțămîntul fostului ei soț și fără acordul ca noua familie întemeiată să cedeze acestuia, spre adopție, pe primii trei copii ce se vor naște. La noi, ca și la alte popoare cu tradiție de a se îngriji de viitorul copiilor, dragostea părintească se împletește cu o anume răspundere și sacrificii din partea familiei pînă a aduce copilul la majorat. Sînt însă țări în care dragostea paternă se distribuie inegal în raport cu primul născut și ceilalți copii. Problemele de moștenire a averii, în țările capitaliste, de păstrare a ei și de perpetuare a dreptului de proprietate influențează fundamental afectivitatea filială a copiilor, precum și dragostea dintre frați. De asemenea, sentimentul indignării, al supărării părinților pe copii, ca și bătaia acestora, nu le întîlnim în toate societățile. Dacă la unele popoare ele au fost generalizate și ca măsuri educaționale, sînt totuși multe culturi care le interzic cu desăvîrșire. În Tahiti, de pildă, un părinte alb surprins asupra bătăii propriului copil, a fost violent pedepsit de indigeni. Se spune, de asemenea, că „eschimoșii îi consideră nedemni pe albi de a avea copii, deoarece le-ar lipsi inima de a nu-și bate copiii“ [1].

Chiar sentimente legate puternic de viața instinctivă a individului, cum ar fi *gelozia*, egală cu dorința posesiei exclusive a obiectului iubit (o persoană, rolul, puterea de influență etc.) diferă mult de la o colectivitate la alta, fiind determinată de statutul marital al persoanelor, de relațiile maritale instituite și recunoscute în colectivitatea dată — poliginie, monogamie, poliandrie — de raporturile egalitare sau de dominație de clasă etc.

Din punct de vedere psihologic interesează și faptul că sentimentele se diversifică chiar în cadrul aceleiași categorii, în funcție de obiectul afecțiunii, ca și de relațiile ce se formează între subiect și acel obiect. Astfel, una este gelozia sexuală — de partener — ; alta este gelozia de frustrație, datorită unei lipse de favor social sau gelozia succesului de performanță. Dacă luăm sentimentul de dragoste : el poate fi o dragoste maternă sau paternă ; dragoste erotică, dragoste filială, dragoste frățească, dragoste de muncă, dragoste de țară, de școală, de adevăr etc. etc. Numai în cadrul dragostei erotice — a amorului — dintre doi parteneri Th. Ribot considera ca fiind posibile : amorul prieteniei, al admirației, amorul posesiv și al dominării, amorul vanitos, cel mistic și de venerație, de sclavie și supunere oarbă, amorul pur dezinteresat „platonic“.

Sentimentelor le este proprie o evoluție ascendentă și ondulatorie în viața individului, în care trăiri afective de diferite nuanțe se succed și se întrepătrund reciproc. Astfel, iubirea este dublată ade-

[1] O. Klineberg — *Psychologie sociale*, vol. 1, p. 95—99.

Scanned with OKEN Scanner

sea de gelozie ; timiditatea o contracarează individul uneori cu manifestări de îndrăzneală ; sentimentul de încredere oarbă e întrerupt cu momente de îndoială ; după cum o puternică speranță nu este scutită de momentane deznădejdi. Tocmai de aceea, dirijarea și stăpînirea propriilor sentimente în conduita individului nu este deloc simplă. Nu ne putem ordona dintr-odată declanșarea sau suspendarea unor sentimente care ne-au cuprins, aceste stări avînd nevoie de un proces de constituire a lor, de o condiționare corespunzătoare și de un timp de evoluție și edificare în conștiința noastră. De asemenea, sentimentele sînt legate de evoluția culturală generală a individului și mult influențate de instrucție și educație.

Atitudinile. Conceptul de *atitudine* atît de greu de definit își datorează sensul psihologic cercetărilor de psihologie socială. Pornind de la cuvîntul italian *attitudine*, el însuși derivat din termenul latin *aptitudo*, la început atitudinea semnifică o postură corporală manifestată în modelele picturale ale Renașterii ; o anume poziție a mîinilor, o expresie a feții, înclinare a bustului etc. menite să comunice anumite intenții și mesaje. Punctul de vedere postural-artistic a fost evident depășit. În limba engleză termenul dat se folosește exclusiv pentru *atitudinea socială*, în timp ce expresiile corporale se numesc *„set"*. De la L. L. Thurstone încoace atitudinea se consideră o variabilă psihologică, dată — arăta el — de suma de senzații, de idei, convingeri și sentimente față de situații determinate ; o variabilă însă, în funcție de alte variabile față de același fapt și, totodată, complexă și ambiguă [1]. G. W. Allport, în schimb, înțelege atitudinea ca o dispoziție pentru acțiune, care ar canaliza de preferință conduita individului în direcția dată ; ceva care predispune acțiunea.

Tratarea atitudinii ca *variabilă latentă*, ca o entitate psihologică reală, neobservabilă în mod direct, dar care se exprimă în comportamente diferite, interpunîndu-se parcă între motivele acțiunii și efectuarea acesteia, o găsim aproape la toți psihologii sociali (R. Daval, J. Stoetzel, D. S. Edwards, L. L. Thurstone ș.a.). Dar, întocmai conceptelor de *instinct, afectivitate, inteligență*, nici noțiunea de *atitudine* n-a ajuns decît la o definire operațională. Elementele principale subscrise atitudinii sînt : *mobilizarea fizică și psihologică* a individului ; cu o anume *semnificație pentru subiect* ; de *intenționalitate orientată* și îndreptată spre exterior ; și, care se exprimă în variate forme de comportament.

Ceea ce trebuie reținut însă, în primul rînd, este faptul că atitudinea este o componentă structurală a personalității. Din acest punct

---

1 Pol Debaty — *La mesure des attitudes*, P.U.F. Paris, 1967, p. 11.

Scanned with OKEN Scanner

de vedere, organizarea ei ca substructură conştientă, ca dominantă poziţională şi de direcţionare a personalităţii este mai uşor de înţeles. Dacă motivul dinamizează acţiunea şi menţine activismul subiectului, atitudinea îi canalizează activitatea spre sensul pe care aceasta o are pentru subiect, trecînd-o prin sistemul său de valori şi imprimîndu-i aspecte din consistenţa personalităţii sale. Se constată, în genere, că în sistemul psihic al individului gîndurile, sentimentele, atitudinile, convingerile, caracterul şi comportamentele sale converg, se organizează unitar, într-un tot congruent, ceea ce dă *consistenţă* personalităţii. Fiecare individualitate, am putea spune, *tinde spre consistenţă* chiar dacă disocierile, discrepanţa între diverse componente nu sînt întotdeauna perfect înlăturate. Se consideră deci, că structura personalităţii este în mod continuu integrativă. Atitudinile traduc spre exterior, prin variate forme de comportament aspecte ale acestei tendinţe spre consistenţă şi integritate. Ele formează acel *invariant profund intenţional* al persoanei, *de poziţie* — favorabilă sau nefavorabilă, pozitivă sau negativă — în raport cu realităţile la care ea acţionează. Cum se exprimă Y. Castellan, atitudinea ar fi parcă „un sistem de actualizare a diferitelor aspecte ale personalităţii“ [1].

La origine, se porneşte dintr-unul sau mai multe motive ; tot astfel, cum mai multe atitudini pot fi activate şi de acelaşi motiv [2]. O atitudine ateistă de pildă, poate porni din convingeri antireligioase, dintr-o concepţie ştiinţifică despre lume, din nevoia de a propaga cunoştinţe ştiinţifice în colectivitatea dată ori, din toate acestea, luate la un loc.

Atitudinile se exprimă în limbaj, în acte de conduită socială, în credinţe, în judecăţile de valoare ale indivizilor, în opinii, prejudecăţi, stereotipii, şi — în genere — în toate modalităţile comportamentale posibile. Astfel, o atitudine pozitivă — socialistă — faţă de muncă se exteriorizează : în angajarea plenară a individului în procesul muncii, în punctualitate, acurateţe, disciplină în muncă, în respectul faţă de munca altora, în căutarea de metode şi procedee de a perfecţiona munca etc. După cum, o atitudine negativă faţă de muncă se traduce prin evitarea de către individ a muncii, în neangajarea sa plenară cînd totuşi a fost constrîns să muncească, în dezinteres, dispreţ pentru muncă, lene, dezordine în operaţiile de

---

[1] Y. Castellan — *Initiation à la psychologie sociale, Armand Colin*, Paris, 1970, p. 197.

[2] A se vedea în acest sens, vol. „*Les Attitudes*“, Symposium de l'Association de la psychologie scientifique de la langue française P.U.F., Paris, 1961.

Scanned with OKEN Scanner

muncă ș.a. Fără îndoială, atitudinea reală a individului stă întotdeauna în spatele acestor comportamente, ca o structură complexă și activă generînd din concepția de viață a individului, din sistemul său de valori și convingeri, din obișnuințele statornicite. Există, desigur, atitudini cu caracter mai general și atitudini mai speciale. Atitudinea internaționalistă generală a unei persoane subsumează atitudini politice mai speciale, dictate de calitatea de cetățean a individului, de fiu al unei anumite națiuni, de sentimente patriotice etc.

Se poate constata astfel, la o analiză mai atentă, că atitudinile se manifestă ca un principiu unificator al relațiilor cu mediul și cu ceilalți din colectivitate, deoarece, din mulțimea comportamentelor de care dispunem, de regulă, le grupăm congruent pe unele și respingem altele ; în consecință, ne manifestăm *atitudinal*. Să luăm de pildă, atitudinea internaționalismului proletar a unei persoane : aceasta grupează neapărat intoleranța față de rasism, lupta pentru eliberarea proletariatului de pretutindeni, negarea șovinismului, angajare în acțiuni de solidaritate cu lupta de eliberare socială și politică a popoarelor subjugate, conduită militantă activă pentru drepturi egale și pentru desființarea exploatării omului de către om etc.

Atitudinile, așadar, polarizează comportamentele și acțiunile persoanei în direcția unor semnificații majore, în direcția unor principii sau credințe, tradiții și comandamente sociale interiorizate de aceasta. În baza lor tindem în mod continuu să plasăm obiectele sau persoanele cu care sîntem în interacțiune într-o categorie sau alta, ne manifestăm deci la diferiți stimuli ca făcînd parte dintr-o clasă de semnificații sau alta. Asemenea discriminări atitudinale sînt legate adesea de scopurile individului, de motivele sale mai profunde, de experiența socială cu care s-a confruntat. O atitudine delictuală statornicită în personalitatea infractorului îl face ca și pe cei mai binevoitori față de el, — dar neinfractori — să-i considere adversari, oameni „dați cu legea", care vor să-l pedepsească și de care deci, trebuie să se ferească, să fugă, să se apere.

În regimul nostru socialist o femeie care nu s-a încadrat în muncă, trezește atitudinea generală nefavorabilă a acelora care muncesc : i se iartă mai puțin din lipsurile muncii casnice, i se îngăduie mai puțin greșelile din educația copiilor, este mult mai criticată în modul în care se îngrijește de soț ș.a. Ea este catalogată, în genere, ca dispunînd de mult timp liber, deși în concret respectiva soție poate fi extrem de harnică, grijulie cu soțul și copiii, capabilă datorită sănătății sale de un efort redus de muncă, omenoasă cu cei din jur, interesată de treburile obștești ale blocului în care locuiește, săritoare la necazurile altora etc. Dar pînă la formarea unor relații și

Scanned with OKEN Scanner

atitudini speciale în cazul dat, atitudinea generală față de lipsa unui statut formal al muncii direcționează comportările vecinelor încadrate în muncă, încît toate aprecierile și reacțiile acestora se desfășoară categorial.

Atitudinile altor persoane față de noi nu sînt simțite și percepute ca atare ; ele sînt abia inferate de noi în baza comportamentelor pe care le manifestă respectivele persoane. (Clifford Morgan). În genere, tindem să cultivăm atitudini favorabile din partea altora și le evităm pe cele nefavorabile nouă.

Conchidem deci, că atitudinile presupun organizări de conduită interioară, de o profunzime mai redusă în raport cu motivele, care se referă la multiple obiecte, la relații și evenimente unificate prin semnificația lor pentru individ, prezentînd grade diferite de generalitate și specificitate. Atitudinile își au originea în interacțiunea socială a individului cu mediul familial, cultural, grupal restrîns și cel larg, al societății. Ele izvorăsc din motivele sociale, dar, la rîndul lor, pot motiva personalitatea.

Indicii pe care îi stabilește psihologia socială în evaluarea atitudinilor sînt : *direcția* atitudinii ; *forța ei* ; *centralitatea* sa în structura subiectului : *coerența* atitudinii ; *specificitatea* ; și, *emergența*. Direcția unei atitudini poate fi pozitivă sau negativă, favorabilă sau nefavorabilă, aprobatoare sau de dezaprobare. Posibilitatea însă de a măsura direcția atitudinilor prin răspunsurile + și —, *da* sau *nu*, este încă discutabilă. Ea rezultă mult mai clar în urma unor discuții centrate pe obiectul față de care se manifestă atitudinea dată.

Pentru *forța* atitudinilor sînt folosite, de regulă, tehnicile de scalare, cum ar fi scala de „distanță socială" a lui E. Bogardus, în care se dau un șir de propoziții, pentru a fi aprobate sau negate, în funcție de acceptarea sau neacceptarea, de pildă, a unui membru, al unei comunități, ca partener al subiectului (în calitate de : vecin, concetățean, coleg de club etc.) ; sau, scala Thurstone, unde fiecare din propozițiile studiate indică un anume grad de atitudine, de sociabilitate afectivă (de exemplu : *cea mai puternică* — Am impresia că sînt oriunde binevenit ; *de gradul al doilea* — Marea parte a oamenilor fac tot ce le este posibil pentru a ajuta pe altul ; *sau de gradul al patrulea* — Nu cred că oamenii mă detestă într-adevăr, ș.a.m.d.) ; sau, scala de tip Guttman, cum am văzut la capitolul metodelor și tehnicilor de cercetare psihologică (vol. I), care presupune o elaborare mai alambicată a propozițiilor, de așa manieră ca atitudinea pozitivă față de o propoziție puternică, să ducă neapărat și la acceptarea altor propoziții considerate mai slabe. Evident nu numai tăria atitudinilor apare astfel decelabilă, ci și o mare parte din conținutul lor. La modul curent, trebuie acceptat că intensitatea

Scanned with OKEN Scanner

atitudinii se evidențiază în frecvența comportamentelor convergente, în consecvența lor în raport cu realitățile date.

Centralitatea atitudinii este dată de gradul de implicație a subiectului în întregimea sa în atitudinea respectivă. O atitudine periferică angajează într-o mai mică măsură dominantele personalității. Specificitatea și coerența se apreciază în raport cu celelalte structuri ale personalității : caracter, convingeri, obișnuințele formate, concepția despre lume a persoanei, pentru stabilirea cărora, în genere, se folosesc metodele clinice.

Emergența atitudinilor este direct legată de oportunitatea lor și de solicitările mediului în care se formează individul. Natura atitudinilor este de esență socială și culturală ; ele se educă la individ în sensul cel mai larg al cuvîntului. Pe măsura transformării realităților sociale, a relațiilor dintre indivizi se modifică și atitudinile persoanelor. În același timp, atitudinile sînt dirijate și amplu recondiționate de cunoașterea științifică a realității.

Deși realizate ca structuri individuale atitudinile se pot totuși generaliza pe întregul grup restrîns sau pe o largă colectivitate. În consecință, ele ajung să caracterizeze colectivul, unele derivînd direct din organizarea acestuia, din scopurile sale și din comandamentele stabilite. Așa de pildă, atitudinea partinică se poate forma la existența grupării de partid, presupunînd apartenența individului la o asemenea grupare, cunoașterea și interiorizarea scopurilor partidului, a normelor și cerințelor elaborate în viața de partid. Atitudinea religioasă, la rîndul ei, presupune neapărat aderență la o anume religie, cea de educator este de neconceput în afara integrării persoanei în acțiunea de a educa și de a influența tînăra generație. Atitudinile astfel, sînt generate nu numai de necesitățile sociale, ci, mai ales, de participarea directă a individului la satisfacerea respectivelor cerințe ale colectivității.

OPINIA PUBLICĂ ȘI ATITUDINILE COLECTIVE

La analiza proceselor gîndirii, s-a putut constata că șablonul mintal, prejudecata, stereotipiile viciază mult deciziile raționale, precum și judecata obiectivă a individului. Prejudecățile, stereotipiile, exprimă în fond atitudini intelectuale. Prejudecățile sociale, de pildă, care aproape că fuzionează cu o astfel de atitudine, sînt poziții și raționamente referitoare la aprobare sau dezaprobare a unor realități total străine de experiența individului. Ele sînt niște afirmații pe care subiectul niciodată nu le-a verificat prin constatări proprii sau printr-un studiu mai aprofundat. Stereotipiile sînt

de asemenea judecăți de valoare la adresa altor persoane, cu privire la concepte sau despre obiecte, dar fără o edificare proprie asupra lor. Ele se preiau în mod imitativ de la alții și după părerea altora puțin verificată și verificabilă. Așa de pildă, considerăm unii oameni ca avînd prestigiu, fiind cinstiți sau vanitoși, lacomi etc., fără să fi probat cu certitudine respectivele însușiri la persoanele date. O seamă de atitudini se generalizează datorită opiniei comune a indivizilor în raport cu realitățile date.

Opinia este numai expresia verbală a unei atitudini ; ea înfățișînd doar adeziunea persoanei la adevărul dat ori la evenimentele în cauză. În același timp, individul poate adera și la opinia semenului. Adeziunea subiectului la o opinie a celorlalți poate fi totală, luînd această opinie ca pe a lui proprie sau numai limitată și parțială, acesta manifestînd și anumite rezerve personale. Se poate adera la opinia celuilalt însă, din diverse motive — din conformism, din jenă, din convingere, prin tradiție sau din obișnuință comportamentală, pentru a nu ieși din comun.

Opinia publică este fenomenul de fuziune a opiniilor personale asupra unor chestiuni de interes general pentru colectivitate ; ea înglobînd toate variantele de opinie individuală și cristalizîndu-se ca rezultantă spre polul pozitiv sau negativ, „*pentru*“ sau „*contra*“, realității date. În acest fel, opinia publică poate fi tranșantă, clară, energică sau confuză ; edificată sau ignorantă, dinamică sau indefinită, orientată sau în derută, spontană sau științific elaborată etc. În toate cazurile opinia publică exercită o presiune asupra atitudinilor și părerilor individuale, fie amplificîndu-le ori reducînd din tensiunea și orientarea lor. Probleme speciale de psihologie socială se pun în legătură cu formarea și orientarea opiniei colective, deoarece marile acțiuni ale societății sînt în funcție de opinia publică și de gradul de angajare a diferitelor colectivități în proiectele și scopurile fixate. Evident, rolul opiniei publice crește odată cu dezvoltarea societății. În condițiile vieții socialiste și ale conducerii democratice opinia publică este stimulată și consultată în cele mai diverse probleme, de importanță majoră. Opinia publică este adesea sondată în previziunile electorale, în lansarea unor produse pe piață, în aprecierea unor produse culturale, în promovarea unor mijloace educative. Căile de influențare a opiniei publice sînt multiple : la început, educația în familie și instrucția școlară ; apoi, emisiunile de radio și cele de la televiziune, presa, conferințele publice, cinematograful și o seamă de mijloace de propagandă.

Trebuie să subliniem că opinia publică nu se formează dintr-odată, concomitent cu obținerea unor informații despre un eveniment sau o situație socială. Cercetările experimentale asupra grupelor mici

Scanned with OKEN Scanner

au pus în evidență cîteva etape în elaborarea unei noi opinii : a) prezentarea clară a situației ; b) motivarea persoanelor de necesitatea găsirii soluției ; c) edificarea asupra variantelor posibile de a o soluționa ; d) analiza consecințelor pentru fiecare variantă ; e) angajarea colectivă în a se pronunța „pentru" sau „contra". Hardley Cantril (1948) constată două condiții esențiale pentru organizarea opiniei publice : *o situație frustrantă,* care se pune ca o problemă în fața grupului și care se cere interpretată prin experiența grupului în domeniul respectiv ; și, *condiția imparțialității, a obiectivității totale,* în așa fel încît situația să fie judecată exact și pătrunsă prin rațiune de fiecare individualitate.

Fără îndoială, cercetările lui H. Cantril asupra opiniei americanilor cu privire la imigranți au pornit de la conștientizarea unor situații de frustare economică ; după cum, investigațiile privitoare la atitudinile xenofobe au izvorît din interese de concurență comercială între colectivitățile americane și cele ale noilor imigranți. Modelul de analiză însă a unor asemenea opinii și atitudini nu poate fi generalizat pentru toate condițiile. În societatea socialistă de pildă, alte sînt mobilurile și chiar etapele formării opiniei publice. Evident, uneori aceasta poate porni de la o nevoie resimțită colectiv, alteori însă, ea se impune prin faptele grăitoare ale oamenilor, prin acțiunea eficientă. Apoi, demonstrația odată făcută, procesul sau evenimentul dat se bucură de o largă popularizare ; el este înfățișat publicului cu toate resursele de satisfacție pe care le incumbă. În sprijinul organizării opiniei publice vin și o seamă de calcule științifice, de prognoză pentru evenimentul dat, precum și experiența socială certă, acumulată. Confruntarea opiniei personale cu cea colectivă este facilitată de mult mai multe forme organizaționale și obștești decît în societatea bazată pe concurență și pe profituri personale. Toate acestea însă subliniază tocmai faptul că opinia publică nu se formează de la sine și că este deosebit de important ca un asemenea fenomen să nu evolueze la întîmplare. Elementele unei conștiințe înaintate au un rol deosebit în formarea opiniei colective. Adesea, opinia oamenilor muncii trebuie minuțios pregătită pentru evenimentele ce vor urma. În consecință, instituții specializate se cer nu numai pentru sondarea opiniei, dar și pentru clarificarea și facilitarea unei opinii publice angajante, lucide și mobilizatoare într-o serie de fenomene sociale și politice extrem de complexe și importante. Ampla activitate politico-educativă a partidului nostru exercită un rol hotărîtor în formarea opiniei generale a oamenilor [1].

---

[1] V. în acest sens : I. Mazilu, *Opinia publică în socialism,* Ed. Politică, București, 1971, p. 169 și următ.

Scanned with OKEN Scanner

CAPACITATEA DE VOINȚĂ A INDIVIDULUI

Capacitatea individului de a iniția acțiuni, de a le declanșa sau amîna și suspenda în mod premeditat, cu depunerea unui efort conștient pentru învingerea dificultăților ivite o numim *voință*. La analiza structurii și a verigilor operaționale ale activității umane observam ca fiind specifică subiectului posibilitatea de a alege elementele activității sale, de a-și proiecta și organiza planul acțiunilor, de a coordona operațiile în raport cu scopul propus. Această organizare și deliberare între mobilurile și mijloacele cele mai potrivite și eficiente, cu mobilizarea conștientă la un efort a individului, pentru a înlătura o seamă de dificultăți și a duce pînă la capăt acțiunea are la bază voința.

Acțiunile individului pot fi elementare sau extrem de complexe. Cele simple bine elaborate și automatizate prin exercițiu nici nu mai solicită o coordonare conștientă, un sever autocontrol sau vreun efort special. Acțiunile complexe presupun însă un plan mai amplu de desfășurare și o anume organizare în sistem a componentelor date. Ele se cer adesea restructurate în raport cu condițiile nou create, presupun o judicioasă selecție a mijloacelor de operare, o distribuire necesară a forțelor, intervenții anume în învingerea dificultăților. Apelul la acțiune însă, indiferent dacă aceasta este simplă sau complexă, este întotdeauna un act lucid, liber efectuat de individ și deci, *voluntar*.

În considerarea voinței avem de-a face nu cu un proces propriu-zis, de „a voi", ci mai degrabă cu o latură a personalității care imprimă tuturor proceselor psihice însușiri calitative superioare în concordanță cu care apar : percepții voluntare și intenționate, calitativ deosebite de cele spontane, neintenționate ; forme de imaginație activă voită și conștient controlată, superioară imaginației pasive, involuntare ; o atenție voluntară distinctă de cea involuntară etc. În consecință, deliberarea, selecția mijloacelor, organizarea ierarhică a energiei psihice în funcție de dificultăți și de semnificația problemelor puse, autocontrolul conștient, mobilizarea unui efort special sînt caracteristice voinței umane.

De unde o asemenea capacitate de a voi, de a decide liber, de a alege și delibera la om ? În această privință, părerile psihologilor au fost împărțite, adesea flagrant contradictorii și adesea fără înțelegerea esenței capacității de a voi a omului. Ele se pot împărți în următoarele :

Scanned with OKEN Scanner

a) Voința ca principiu etern în om, un factor primordial, fără să se supună legilor deterministe cauzale din realitate, ea acționînd absolut liber. Cauza actelor voluntare scrie W. James, rezidă în însăși voință, independentă de reprezentări și anterioară celorlalte procese psihice. Ea pleacă de la momentul *fiat*, comanda primă a conștiinței care definește esența umană.

b) Voința luminată de scop, emanînd din luciditatea și claritatea reprezentărilor, cum o considera încă J. F. Herbart în concepția sa intelectualistă.

c) Ideea voinței oarbe, supusă unor forțe divine supreme, a voinței fatal determinate, așa cum este ea tratată în filozofia schopenhaueriană, după care libertatea de a alege, de a decide, de a acționa a individului este o pură iluzie. Întreaga voință umană, după fataliști, este predestinată unui program dinainte stabilit și irevocabil.

d) În concepția reprezentanților școlii de la Würzburg, (N. Ach și Th. Ziehen) fenomenele de voință sînt desprinse de orice acte reflexe, ele formînd doar latura ascunsă a subiectului, care poate fi pătrunsă exclusiv prin introspecție.

e) După concepția behavioristă, voința întocmai conștiinței, poate fi omisă din cercetare (J. B. Watson) și studiate doar reacțiile comportamentale ca răspunsuri la stimulii externi.

f) După unii reflexologi, ca E. R. Hilgard, G. H. S. Razran, Cook, atitudinile voluntare sînt considerate drept condiții foarte importante în formarea reflexelor condiționate la om. La rîndul lor, semnalele verbale (cuvintele) folosite în formarea reflexelor apar caracteristice actelor voluntare.

Fără îndoială, asemenea constatări de laborator relevă unele aspecte esențiale, cu deosebire rolul sistemului uman de semnalizare în organizarea actului voluntar.

Voința însă nu poate fi explicată decît ca produs al evoluției social-istorice a individului, ca rezultat al dezvoltării capacităților general umane. Ea este determinată de condițiile vieții materiale și sociale, în care se dezvoltă indivizii umani. Pînă și o opțiune liberă a bucătarului, scrie I. M. Secenov, de a efectua un anumit număr de mîncăruri de cartofi este strict determinată. Dacă îl întrebăm pe individul voluntar de ce a acționat așa și nu altfel, ne poate răspunde „așa vreau“ ; dar de ce vreau așa ? — pentru că „așa îmi place“ ; dar de ce anume așa îi place ? — pentru că așa a învățat și, deci, numai așa știe ori s-a obișnuit să facă. Astfel, mergînd din verigă în verigă, ajungem la factorii determinanți la condițiile sociale și materiale care au hotărît apariția formei de comportament dat. În același timp, constatăm că voința individului nu este oarbă, subjugată nelimitat acestor determinanți. Este totuși la latitudinea

Scanned with OKEN Scanner

persoanei să înceapă şi să sfîrşească acţiunea ; ea este liberă să decidă asupra timpului acţiunii, ca şi asupra modului cum va acţiona, mai rapid sau mai lent, cu acurateţe sau neglijent, după cum şi asupra alegerii mijloacelor de acţiune.

Un raport obiectiv şi direct constată Fr. Engels între libertatea voinţei şi cunoaşterea legilor realităţii de către individul liber. Libertatea, scrie el în lucrarea *Anti-Dühring* este necesitatea înţeleasă, considerînd necesitate legile naturii şi raporturile esenţiale obiective ale realităţii. Necesitatea este oarbă atîta timp cît nu este cunoscută şi stăpînită de individ. Numai cunoaşterea ştiinţifică a fenomenelor realităţii descătuşează libera voinţă, individul acţionînd în cunoştinţă de cauze, în deplină deliberare şi previziune a consecinţelor actelor sale [1].

ACTELE INVOLUNTARE ŞI VOLUNTARE ; STRUCTURA ACTULUI VOLUNTAR

Din categoria mişcărilor involuntare fac parte toate reacţiile neintenţionate ale individului, cum ar fi : orientarea spontană spre diferiţi excitanţi care apar în mod neprevenit — un zgomot surprinzător, o lumină puternică, lovirea neprevăzută de un obiect etc. apoi, reflexele necondiţionate simple : de apărare, oculopalpebral, de tuse, reflexele posturale. De asemenea, sînt reproduse în mod involuntar unele gesturi, care se asociază comunicării verbale sau o seamă de reacţii mimice, de care nu ne dăm seama şi pe care greu le putem stăpîni. Tot involuntare sînt şi unele mişcări învăţate, pe care la început le efectuăm intenţionat, dar care s-au automatizat şi se reproduc adesea chiar împotriva voinţei noastre, cum ar fi : mersul care este oricînd preferat rămînerii mai multă vreme în acelaşi loc, sau mişcările corporale de echilibru, cînd transportăm o greutate într-o mînă şi sîntem tentaţi să ne aplecăm şi să îndepărtăm braţul de partea opusă ş.a. Numeroase acte funcţionale, cum ar fi deschiderea şi închiderea stiloului, ducerea linguriţei la gură, încheierea şi descheierea butonilor de la haină, punerea şi ridicarea pălăriei etc., pot fi de asemenea reproduse involuntar şi uneori chiar în dezacord cu situaţia dată.

Deosebit de toate aceste acte şi mişcări spontane acţiunile voluntare se caracterizează prin *prezenţa scopului conştient* în raport cu care individul îşi organizează acţiunea. Nu întotdeauna prezenţa unui

[1] F. Engels — *Anti-Dühring*, Ed. politică, Bucureşti, 1966, p. 115—116.

Scanned with OKEN Scanner

scop, fie el şi clar formulat, înseamnă şi acordul subiectului de a intra în acţiune. Adesea, pot coexista mai multe scopuri şi să apară diverse intenţii între care subiectul să oscileze. *Alegerea scopului,* fixarea unei anumite intenţii legate de acţiune este un moment orientativ important în actele noastre voluntare. Capacitatea de voinţă în acest caz se exprimă în subordonarea acţiunilor şi a intenţiilor proprii unor cerinţe obiective necesare, unor scopuri majore, primordiale şi de semnificaţie socială.

Fundamentarea scopului, cu conştientizarea mijloacelor şi a posibilităţilor prin care îl putem realiza formează cel de al doilea element principal în actele voluntare. Conştientizarea scopului şi opţiunea pentru el sînt două verigi ale actului voluntar ce se desfăşoară distanţate în timp. Între ele se interpune *faza deliberării,* de tatonare şi oscilaţie a individului între diverse dorinţe, urgenţe, tentaţii. Se produce *o luptă între diferite motive,* în care timp subiectul se frămîntă, confruntă atracţiile şi mobilurile care l-ar împinge să acţioneze, dînd curs celor mai întemeiate, celor mai puternice şi deci *mai justificate în personalitatea sa.* De exemplu, îmi este clar şi sînt bine intenţionat cînd consider că într-o şedinţă publică, de analiză a atitudinii greşite a colegului meu, care-mi este şi bun prieten, va trebui să iau cuvîntul, să-mi spun părerea, să-l ajut. Cum voi face aceasta ? Ştiu că port vina că nu l-am prevenit din timp, i-am trecut cu vederea o serie de abateri datorită simpatiei şi afecţiunii ce i-o port. Mă gîndesc că poate e mai bine să-mi spun părerea despre greşeala sa numai lui personal, „între patru ochi", căci, şi aşa vor fi destui care îl vor critica aspru. Dar, pentru deslușirea totală şi obiectivitatea judecăţii colectivului contează mult tocmai părerea celui mai bun prieten care îl cunoaşte deosebit de bine. Altfel, colectivul nu va avea toate elementele importante pentru a-şi întemeia o opinie corespunzătoare. Cum să-l fac totuşi, pe prietenul meu să-mi înţeleagă buna intenţie şi să fie de acord cu atitudinea mea ? Dacă îmi voi pierde prin aceasta prietenia lui ? Numeroase propoziţii deci, *pro* şi *contra* apar în legătură cu scopul acţiunii. Procesul deliberării se încheie cu opţiunea pentru unul din motivele existente, anume pentru motivul cel mai întemeiat din punctul de vedere al subiectului. Optăm, în genere, pentru motivele care sînt mai bine argumentate, mai puternic susţinute şi deci mai intense şi mai mobilizatoare.

Momentului opţiunii îi urmează decizia individului, *luarea voită a unei hotărîri.* Aceasta este un moment de ratificare imediată a opţiunii efectuate. În problemele majore ale vieţii sociale luarea hotărîrii în mod ferm este extrem de importantă. Ea presupune uneori spirit de abnegaţie, acceptarea unor neplăceri poate, în ideea

Scanned with OKEN Scanner

promovării și apărării unei cauze înalte. Dacă ne gîndim la voința dîrză a luptătorilor comuniști în ilegalitate, ne dăm seama că hotărîrea lor în momentele cele mai grele ale vieții s-a manifestat pentru atitudinea tăcerii, de a nu desconspira organizația și pe membrii ei, preferînd astfel schinguirea, regimul inuman din închisori, în locul unui tratament mai îndulcit care li se promitea ca preț al trădării.

Dincolo de luarea hotărîrii ferme, voința se edifică în *executarea acțiunii*, în aplicarea deci a hotărîrii luate și ducerea acțiunii pînă la atingerea scopului propus.

Toate verigile actului voluntar — fundamentarea scopului, alegerea mijloacelor, deliberarea între diferite intenții și motive, opțiunea pentru motivele cele mai întemeiate, luarea hotărîrii și efectuarea acțiunii — se desfășoară dramatic și tensional în psihicul persoanei, angajînd un efort special, mobilizînd toate resursele de care dispune. Evident, actele voluntare variază ca amploare, complexitate și semnificație. Acțiunea voită de a te deplasa pînă la bibliotecă și a-ți alege o carte, hotărîndu-te s-o citești înaintea altora și să efectueze actul pînă la capăt este incomparabil de simplă, față de opțiunea pentru o viitoare specializare, a cărei scop și rezultate sînt mult mai îndepărtate și pînă la care mai pot surveni noi evenimente și dificultăți neprevăzute. Comparația totuși nu anulează valoarea modelului psihologic de structurare a actelor voluntare stabilit, deoarece, schema lui generală poate fi identificată atît în acțiunile noastre voite imediate cît și în cele de perspectivă și deosebit de complexe. Cît privește rolul și ponderea fiecărei verigi și faze stabilite în realizarea actului voluntar, ele au fost apreciate în consens cu diferite concepții despre voință. Adepții tratării intelectualiste — iluministe a voinței — sînt pentru prioritatea formulării lucide și clare a scopului : totul în voință e scopul ; numai scopurile mari nasc o voință puternică. În cadrul psihologiei dinamice decisiv se consideră a fi pentru actul voluntar momentul opțiunii, momentul de biruire a stărilor tensionale, de înfrîngere a conflictului motivațional și de luare în sfîrșit, a unei hotărîri. În sprijinul acestor afirmații sînt invocate stările de abulie, de incapacitate a individului de a se decide, de a opta pentru o alternativă sau alta, cum se întîmplă în cazul eroului shakespearian Hamlet, sau al eroului lui Gogol din „Căsătoria", cînd acțiunea rămîne ancorată în deliberare și nu se realizează. În fond, o reală voință se edifică abia prin executarea acțiunii, prin aplicarea efectivă în practică a hotărîrii luate. Toate verigile și procesele actului voluntar sînt indispensabile. Dar, cum se exprimă în această privință A. G. Kovalev : „Centrul de greutate al problemei voinței constă nu pur și simplu în acțiune și nici în lupta

Scanned with OKEN Scanner

dintre motive ci în *atingerea scopului* (s.n.) care apare ca obiect al relației active ce exprimă trebuința reală sau intelectuală de a stăpîni obiectul dat". [1]

După cum știm, sînt numeroase cazurile cînd indivizii se hotărăsc ușor la acțiune, își iau angajamente răsunătoare fiind motivați pe moment să adere la importante scopuri. Ulterior însă, la cele mai mici impedimente ei se dezangajează, pierd interesul pentru activitatea dată, se demobilizează și dau dovadă de slabă voință.

Între momentul luării hotărîrii și cel al executării actului voluntar pot apărea dificultăți de ordin subiectiv și obiectiv. Independent de individ deci, se pot ivi greutăți ca : neprimirea la timp a informației tehnice în acțiunea dată ; deprecierea socială pe parcurs a activității : nevoia schimbării tehnologiei de lucru ; lipsa unor mijloace materiale pentru efectuarea ritmică a activității ș.a. Dificultățile de ordin subiectiv pot fi : o insuficientă apreciere a propriilor posibilități în a efectua acțiunea, slabă autodeterminare, teama de insucces, oboseala psihică, scăderea interesului pentru activitate și semne de plictiseală etc. Capacitatea de voință a individului se afirmă tocmai în biruirea unor asemenea greutăți, în consecvența acțiunilor sale și în efortul susținut pînă la atingerea scopului proiectat. Nu-i mai puțin adevărat că și *calitatea și amploarea scopurilor* contează ; tot așa cum este imperioasă pentru acțiune *accesibilitatea unor scopuri majore,* pentru care adesea se cer stabilite obiectivele parțiale, mai apropiate de individ, mult mai accesibile și mai palpabile în primul rînd acelora care practic trebuie să le efectueze. Totodată, importantă pentru acțiune rămîne *dorința puternică de a acționa, setea de realizare umană* care am văzut că formează unul din motivele fundamentale ale activității.

În sfîrșit, oricît de distincte ar fi acțiunile voluntare de cele involuntare între ele nu sînt granițe de netrecut. Multe din reacțiile involuntare și instinctive, din reflexele necondiționate sînt implicate și intră în componența structurilor voluntare. După un exercițiu mai special se pot obține adevărate performanțe la individ în a-și comanda reacții musculare, în a dirija unele procese vegetative nesupuse voinței încă de la început. Este cazul kinesteziei dirijate la balerini sau al celor care practică yoga ș.a. Cele mai multe acte de comportament social automatizate — gestul la salut, acordarea priorității la intrarea în sală, ștersul picioarelor la intrare în cameră etc. — sînt corijate în mod voit, ori de cîte ori se dovedesc a fi necesare. După cum arată încă Ch. Blondel (1939) actele cele mai

---

[1] A. G. Kovalev, *Problema voli v svete psihologhii otnoșenii,* în Culegerea de studii a Univ. Leningrad, 1956, p. 214.

Scanned with OKEN Scanner

automatice, cum ar fi : mersul, aprinderea unei ţigări, salutul cu pălăria etc. trebuie considerate ca acte voluntare, căci ele nu apar „fără consimţămîntul nostru tacit", fapt de care ne dăm bine seama cînd le executăm la locul cel mai nepotrivit (fumăm unde nu se cuvine, sau salutăm un copac în locul unei persoane) şi cînd imediat ne dăm seama de ridicol şi ne corijăm.

Cercetările psihologiei clasice asupra voinţei au abordat cînd latura internă, pur subiectivă a acţiunilor voluntare, cînd manifestările exclusiv exterioare — motrica actului voluntar [1]. În cadrul concepţiei introspective, trăirile volitionale erau analizate de subiect şi apoi relatate. În baza unei deliberări incitate subiectului acesta era pus să-şi observe oscilaţiile, să-şi constate momentul opţiunii şi al luării deciziei şi să relateze despre desfăşurarea lor. După N. Ach şi Th. Ziehen, studiul voinţei trebuie să cuprindă exclusiv latura internă a procesului.

Latura motrică a actelor voluntare a fost mult cercetată prin metoda reacţiilor simple (W. Wundt). Experimentele în acest domeniu, aplicate atît la acţiunile voluntare simple cît şi la cele complexe au dus la stabilirea unei formule funcţionale în activitatea individului uman, denumită *cuplu neuro-muscular* în care rezistenţa musculară şi capacitatea de lucru a muşchiului se găsesc sub influenţa reglatoare a sistemului nervos, adesea dirijat voluntar de subiect.

Cercetarea timpului de latenţă în răspunsurile voluntare [2] la stimuli a pus în evidenţă nu numai viteza de reacţie în asemenea acţiuni, dar şi elementul subiectiv volitiv intern, care ţine de particularităţile intime ale personalităţii, cum ar fi : căutarea voită a răspunsului potrivit, premeditarea reacţiei, sau evitarea răspunsului, simularea, încît, în anumite cazuri prelungirea latenţei şi deci, întîrzierea răspunsului voit poate fi dovada unei elaborări subiective centrale, dovada unui proces intenţional de inhibiţie, sau de comutare a acţiunii. Prin măsurarea latenţei actului voluntar s-a putut studia şi fenomenul de „regresiune a voinţei", care nu este o degradare de fapt ori o dezorganizare a capacităţii voluntare, ci dimpotrivă, o sistematizare şi exersare a efortului voluntar, adus pînă la obişnuinţă. În acest stadiu timpul de latenţă a răspunsului, durata opţiunii ca şi cea a deciziei scad, apropiind mult executarea de scopul urmărit.

Structurile neurofuncţionale de la baza actelor voluntare cuprind, pe de o parte componente ereditare, de specie umană, iar pe de altă

---

[1] Al. Roşca (red.) — *Tratat de psihologie experimentală*, Ed. Acad., Bucureşti, 1963, p. 438.

[2] Timpul de latenţă în acţiunea voluntară este dat de intervalul dintre iniţierea şi hotărîrea acţiunii pînă la răspunsul obţinut.

Scanned with OKEN Scanner

parte, scheme funcționale istoric-social formate, precum și conexiuni nervoase configurate specific în istoria personală de dezvoltare a individului. Prin cercetările lui N. I. Krasnogorski (1911) s-a stabilit pentru prima oară faptul că zona motorie din creier este regiunea centrală a analizatorului motric și că ea îndeplinește toate funcțiile unor asemenea formațiuni specializate : a) de a primi excitațiile kinestezice aferente, b) de a elabora răspunsuri, c) de a se integra analizatorului kinestezic-verbal și, mai ales, d) de a efectua legături asociative cu toți ceilalți analizatori. O caracteristică specifică a elementelor nervoase din zona motorie este legătura lor directă cu celulele efectoare din organism, de la nivelul mușchilor, a ansamblurilor scheletale, de la nivelul aparatelor de locomoție etc. În acest fel, excitațiile kinestezice din diferite părți ale corpului ajung în regiunea corticală a analizatorului motric ; tot astfel, cum din zona motorie pornesc comenzi de efectuare a reacțiilor către toți efectorii. Principiul fiziologic după care stimularea spre acțiune poate porni și *din interior*, deci, în afara solicitării exterioare, este propagarea excitațiilor și a inhibițiilor între centrii motrici și ceilalți analizatori în ambele sensuri.

Modelul experimental de analiză a unui asemenea proces a fost cercetat întîi pe animale (N. I. Krasnogorski, I. P. Pavlov, J. Kononorski, S. Miller ș.a.) prin elaborarea „așa-numitelor mișcări voluntare". [1] S-a constatat astfel, că în cursul efectuării mișcărilor — fie ele de apărare la animal, ori mișcări pasive, de flectare sau de extensie a piciorului etc. — impulsurile kinestezice de la nivelul aparatului efector ajung în creier și excită celulele nervoase din zona motorie. Dacă o asemenea excitație se asociază și cu activitatea altor analizatori (cutanat, gustativ etc.) este posibil ca între cele două focare de excitație să se formeze o conexiune, o legătură reflex-condiționată.

În experimentul lui N. I. Krasnogorski s-a asociat flectarea piciorului unui cîine, cu provocarea unui reflex necondiționat de salivație, după procedeul clasic de formare a reflexelor condiționate. Experimentatorul flectează ușor piciorul animalului și la cîteva momente îi administrează hrană, la care în mod reflex animalul salivează. După mai multe asocieri de acest fel, numai stimularea kinestezică — de flectare a piciorului — ajunge să producă reflexul salivar. Pînă aici, nimic neobișnuit din ceea ce știm despre formarea reflexelor condiționate. Partea interesantă a experienței, care ne

---

[1] I. P. Pavlov — *Mecanismul fiziologic al așa-numitelor mișcări voluntare*, în : Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor. Ed. Acad. R.P.R. București 1953.

duce la deslușirea mecanismului fiziologic al așa-numitei mișcări voluntare este abia ulterioară. Pus în situația de a flămînzi, fără a mai fi stimulat de experimentator, cîinele ridică laba singur ; el execută mișcarea „pentru a primi hrană", din proprie „inițiativă" parcă și abia după ce efectuează actul motor salivează, ca și cum ar fi primit și hrana. Aceasta înseamnă că excitația organică la foame, ajungînd în centrii corticali ai analizatorului alimentar, s-a scurs, prin conexiunea formată către centrii motrici, din regiunea analizatorului kinestezic, de unde s-a declanșat comanda executării actului motor. Acest fenomen l-a denumit N. I. Krasnogorski *act voluntar spontan* pentru a sublinia iradierea *de la sine* a excitației kinestezice în celulele piramidale ale creierului. După el, regiunea motrică este capabilă de asemenea impulsuri „nedeterminate".

Înainte de a preciza diferențele calitativ umane în organizarea structurii neurofuncționale a actului voluntar, vom reține din experimentul descris această transformare a mișcării pasive într-o comandă activă în cadrul analizatorului motric. Schema de cercetare a aceloraşi fenomene la J. Konorski și S. Miller este mult mai complicată, dar și mai edificatoare pentru transformarea răspunsurilor, care se realizează în trei direcții : a) din mișcări pasive în active ; b) din răspunsuri negative în pozitive ; și c) din mișcare de flexiune într-o mișcare de extensie. Mersul cercetării a fost următorul : în prima variantă se asociază flectarea piciorului cu un stimul necondiționat alimentar, obținîndu-se rezultate similare celor descrise mai sus. În varianta a doua unde flexiunea piciorului a fost asociată cu o stimulare nocivă (acid pus în gura animalului, sau pomparea unui curent de aer în ureche) și deci, urmată de un reflex de apărare, răspunsul a fost : în locul flexiunii active o reacție contrarie, de extensie a piciorului. În cea de a treia variantă, la flectarea piciorului s-a format un reflex condiționat inhibitor. S-a asociat un stimul acustic — metronomul — cu flectarea piciorului fără a întări această combinație cu un reflex alimentar, în timp ce metronomul prezentat singur era întărit prin administrarea hranei. După obținerea acestei inhibiții (la metronom + flexiunea piciorului), la reproducerea activă a răspunsului inhibitor, în loc de flectare, animalul realizează extensia piciorului. În sfîrșit, într-un alt experiment, unde bătăile metronomului declanșau o reacție de apărare, fiind asociate cu un excitant nociv, iar flectarea piciorului acționa ca un inhibitor, la reproducerea activă, în loc de apărare animalul făcea uz de acest inhibitor condiționat.

Toate aceste date dovedesc că reacțiile dobîndite nu se reproduc mecanic, unilateral și în felul în care au fost elaborate ; dimpotrivă,

Scanned with OKEN Scanner

reluarea lor este activă și de fiecare dată cu rol adoptativ pentru organism.

La individul uman, datorită sistemului semnalelor verbale și a imaginilor despre sensul și direcția acțiunilor, reproducerile active, ca și comenzile din actul voluntar sînt mintal anticipate. Zona analizatorului motric apoi, în interdependență cu analizatorul verbal-kinestezic efectuează nu numai comanda acțiunilor voite, ci și reglarea și controlul comenzilor date pe tot parcursul desfășurării acțiunii, precum și modul de realizare a acesteia la efector. Inițiativa actului voit se organizează de la nivelul stratului celulelor piramidale mari din scoarța cerebrală. Pornind din zona premotorie, prin fascicolul piramidal, care ocupă 2/3 din pedunculii cerebrali, comenzile sînt reglate în continuare prin intermediul căilor extrapiramidale, de la nivelul centrilor nervoși subcorticali — corpi striați, nuclei subthalamici, protuberanță inelară sau cerebel. Așa se explică și posibilitatea în anumite condiții a individului de a-și comanda și controla unele reacții musculare sau vegetative, care în mod obișnuit nu sînt supuse voinței. După cercetările lui A. T. Puni, de pildă, s-au putut obține modificări de biocurenți la individ, în mușchii din partea superioară a corpului fără efectuarea mișcării ca atare, ci numai în baza descrierii verbale sau chiar a reproducerii mintale a respectivei mișcări.

Vom reține deci, că reproducerea activă a semnalelor, ca și a unor acte efectorii prin intermediul structurilor verbale și a operațiilor intelectuale este caracteristică schemelor neurofuncționale ale activității voluntare.

Conexiunea directă dintre focarul de excitație motrică și oricare alt analizator stă și la baza răspunsurilor active incipiente ale copilului sugar, ele caracterizînd așa-numitele mișcări voluntare. Dacă reacții la început pasive, cum ar fi : întinderea înainte a brațelor, tragerea jos a feței de masă ș.a. se asociază într-un fel în experiența copilului cu reacțiile alimentare sau de apărare la frig, atunci la declanșarea acestor trebuințe (foame, frig) răspunsurile lui devin active : el parcă „cere", „dorește", întinde mîinile pentru a primi obiectul dat. Toate acestea copilul le manifestă fără ca actul volitiv propriu-zis să se fi constituit încă. Evident, structura neuropsihică a actelor voluntare depășește cantitativ și calitativ conexiunea directă dintre două centre de excitație ale creierului. Pentru organizarea actului volitiv sînt absolut indispensabile, atît constituirea în psihicul copilului a unui plan mintal al reprezentărilor, cît și desprinderea sa de stimulul real concret și operarea cu elemente imaginare (L. S. Vigotski). Excitarea celulelor motorii din creier, în acest

Scanned with OKEN Scanner

caz, nu duce doar la realizarea unei conexiuni directe, ci la activarea de structuri interne complexe, cu formarea unor scheme-ajutătoare, care iradiază selectiv, legînd structurile anterioare de noua construcție internă declanșată. Edificatoare pentru acest aspect dinamic și de interinfluență dintre diferite structuri funcționale sînt experimentele clasice ale lui K. Goldstein, care a constatat la bolnavii de encefalită epidemică fenomenul de a nu reuși să execute o mișcare simplă, în condițiile unei instrucții verbale și, în schimb, efectuarea corectă a aceleiași reacții cînd instrucția verbală s-a modificat. De pildă, cerînd pacienților să „închidă ochii", aceștia nu puteau efectua comanda dată ; cînd li s-a cerut însă să arate „cum dorm", ei închideau cu ușurință ochii. Apelul prin urmare la activarea structurii funcționale legată de reprezentarea „a dormi" a permis și reproducerea efectivă a închiderii ochilor, în timp ce deteriorarea structurii verbale corespunzătoare instructajului de a închide ochii a împiedicat subiecții să reproducă activ această mișcare. Imaginea asupra unității structurii funcționale activate din interior, cu structura mediatoare care intervine și cu cea efectoare în desfășurarea actului voluntar corespunde modelului său psihologic, la care ne-am mai referit.

Formarea capacității voluntare a individului de-a lungul copilăriei este concomitentă cu socializarea sa. Din punct de vedere psihologic, ea presupune realizarea în prealabil a următoarelor transformări : a) desprinderea suficientă a imaginii mișcării de însăși mișcare și posibilitatea deci, a reproducerii acesteia în afara actului efector, ci numai verbal sau mintal ; b) anticiparea mintală a scopului și a rezultatelor acțiunii, care abia urmează să fie efectuată ; c) organizarea unei motivații interne care să pornească acțiunea și să o orienteze ; d) stăpînirea mijloacelor prin care acțiunea se poate efectua.

Nu toate aceste restructurări și organizări în psihicul copilului se obțin concomitent. De aceea, actele voluntare, în diferite faze de dezvoltare ontogenetică, poartă caracteristici deosebite. În etapele timpurii — antepreșcolară și preșcolară — acțiunile inițiate de copil sînt dominate de afectivitate. Copilul acționează mai mult sub impulsul emoțiilor sale primare, al curiozității perceptuale, prin imitație și mai puțin ca ființă volitivă, chiar dacă încă de la 2—3 ani se poate constata în comportamentul său un fel propriu de „a fi". Nici negativismul în relațiile cu adultul la această vîrstă, nici zburdălnicia, nici atracția pentru limbaj nu sînt încă semne ale unei capacități volitive conștiente. Cele mai multe acțiuni sînt imitate, fixate reflex-condiționat în comportamentul copilului fără o ela-

Scanned with OKEN Scanner

borare psihologică corespunzătoare. Numai odată cu dezvoltarea relațiilor interumane, cu îmbogățirea și diversificarea experienței sociale, cu dezvoltarea unor modalități proprii de a prelucra informațiile și de a se interacționa cu cei din jur se formează și discernămîntul actelor sale, iar de aici și o anume libertate de a alege, de a decide, de a acționa.

Cercetările speciale de psihologia copilului (K. M. Gurevici) au analizat raportul dintre reprezentarea scopului și acțiunea la copiii de trei, cinci și șase ani. În toate cazurile, s-a cerut copiilor să efectueze o acțiune relativ simplă, pe care toți știau s-o facă — să-și strîngă și să pună în ordine jucăriile, promițîndu-li-se ca recompensă o jucărie dorită d ei, un trenuț automat. După ce copiii au fost de acord cu acțiunea și cu perspectiva recompensei, au trecut la efectuarea sarcinii date, de altfel puțin interesantă și puțin plăcută lor. Modul în care subiecții de diferite vîrste s-au comportat în această acțiune a fost relevator pentru stadiul proceselor lor voliționale. Preșcolarul mare, doritor să obțină jucăria promisă s-a apucat imediat de treabă. Pe parcurs însă, el întrerupe acțiunea și se interesează dacă jucăria va fi a lui de tot, dacă într-adevăr ea funcționează. Continuarea voită a operațiilor sale mai departe în sarcină a fost în funcție de reprezentarea pe care o avea despre obiectul promis. Preșcolarul mijlociu a pornit și el acțiunea, dar imediat a cerut să aibă obiectul promis în față, lîngă el ; apelînd mereu la percepția jucăriei, el continua fără elan ordonarea colțului de jucării pe care îl dezorganizase. Cît privește preșcolarul mic, afectat de recompensă, nici nu și-a mai putut organiza acțiunea ; el a cerut jucăria promisă numaidecît și n-a mai consimțit să lucreze. Desigur însă, că nici atracția jucăriei și nici dorința copilului de a o obține nu au la bază încă structura unor procese voluntare propriu-zise.

Multă vreme verigile actului voluntar rămîn inegal reprezentate în activitatea copilului. Astfel, stimularea spre scop este imediat urmată de efectuarea acțiunii, fără să se realizeze o suficientă conștientizare a sarcinii de îndeplinit. Angajarea copilului și deciziile se efectuează pe bază afectivă și nu prin deliberarea conștientă ori confruntare de motive. Cel mai mult suferă acțiunile de lipsa unui plan de efectuare a lor. Capacitatea de elaborare a planului mintal al acțiunii presupune însă nu numai cunoștințe și operații mintale, ci și constituirea unor componente și trăsături ale personalității, cum ar fi : resorturi de autocontrol și autoreglare a trăirilor emoționale ; priceperea de a urmări atent și consecvent desfășurarea unei acțiuni ; posibilitatea de a coordona verigile operatorii ale activității cu scopul urmărit.

Scanned with OKEN Scanner

CALITĂȚILE VOLITIVE ALE INDIVIDULUI ; EFECTELE INFLUENȚĂRII LOR ÎN GRUP.

Unele proprietăți importante ale proceselor voluntare ale individului, dacă sînt exersate și în mod sistematic cultivate în experiența lui socială, pot deveni trăsături volitive și calități ale personalității. Dintre acestea enumerăm : *puterea* sau *tăria voinței* exprimată în fermitatea și tenacitatea cu care se angajează persoana față de scopuri. Cei cu voință puternică rezistă sugestibilității înrobitoare, tentațiilor contaminatoare, presiunii de autoritate precum și altor forțe, apărîndu-și cu dîrzenie opiniile personale, țelurile, convingerile. Puterea de voință se referă atît la intensitatea angajării personale în acțiune, cît și la modul ferm al individului de a lua hotărîri. Ea este condiționată de capacitatea de efort psihic al subiectului, de vigoarea ideilor, a motivației sale, de conștiința rolului, a misiunii pe care o îndeplinește individul în acțiunile date.

Perseverența volitivă este calitatea de a continua în timp acțiunile, de a efectua pînă la capăt planul stabilit, trecînd peste dificultățile ivite. Ea nu se identifică cu *încăpățînarea,* care este perseverare într-un țel mărginit, izvorîtă exclusiv din dorința subiectului de a nu ceda, din ambiția sa de a nu reveni asupra unei decizii, chiar dacă a fost pripit luată. Încăpățînarea este o trăsătură volitivă negativă a persoanei.

Independența volitivă este calitatea de a delibera, de a lua hotărîri în baza unor analize proprii ; în baza unei motivații profund întemeiate, individul neacceptînd șablonul, nici preluarea necritică a modelelor de a acționa ori a soluțiilor la diferite probleme puse. Persoanele cu voință independentă dau dovadă de inițiativă în acțiuni. Gradul de independență al subiectului corelează puternic cu nivelul său de responsabilitate pentru acțiunile întreprinse, precum și cu capacitatea de selecție în opțiuni.

Sugestibilitatea ca însușire a capacității voluntare este opusă independenței. O independență greșit înțeleasă, îngustă și unilaterală, opusă oricărei sugestii și păreri venite este *negativismul* voluntar.

Promptitudinea volitivă a individului se referă la operativitatea și rapiditatea cu care el ia cele mai adecvate hotărîri. Ea se opune pripelii, ca și indeciziei, tărăgănelilor în deliberare și opțiune.

Se înțelege că trăsăturile volitive pozitive ale personalității sînt congruente ; ele se întrepătrund și se sprijină reciproc, asigurînd o conduită volitivă generală individului, cu dominante specifice, personale. Factorii psihosociali care influențează performanțele volitive ale individului sînt : statutul psihosocial al persoanei, rolurile

Scanned with OKEN Scanner

îndeplinite în colectivitate, relațiile interindividuale și față de grup, gradul de integrare al individului în colectivul dat ș.a.

Influența factorilor de grup asupra însușirilor voluntare ale indivizilor a fost probată experimental în laborator. Încă în primele decenii ale veacului nostru, W. Moede constată la copii o mai mare rezistență voită la durere cînd sînt asistați de alții și o rezistență mai slabă, cînd se găsesc singuri. Într-o alta experință, subiecții săi erau puși să-și măsoare forța strîngînd în mîna un dinamometru. Nivelul maxim obținut de fiecare, era depășit atunci cînd măsurările se făceau în grup, unii interesîndu-se de ceilalți asupra scorului atins. Și mai mare a fost ameliorarea rezultatului cînd s-a introdus elementul psihosocial de rivalitatea la subiecți, o situație competitivă pentru ei. În general, fenomenul facilitării sociale (G. W. Allport), cel al competiției interindividuale (J. F. Dashiell) și intergrupale, fenomenele de sugestibilitate, de contaminare afectivă și de conformism influențează calitățile volitive ale persoanelor. Modificările volitive însă, în direcția creșterii sau a scăderii efortului voluntar sînt în funcție de structurile social-culturale ale colectivităților date. La populațiile unde există o tradiție competitivă în a suporta durerea fizică aceste performanțe ajung excepționale. Sînt însă și culturi unde sugestibilitatea primează, voința personală fiind slabă, subordonîndu-se pasiv voinței liderului, totemului etc. (M. Mead).

În condițiile societăților occidentale se cultivă tăria voinței și forța de organizare a acțiunilor voluntare. Societățile socialiste promovează interacțiunea colectivă voită, spiritul cooperativ, inițiativele libere, organizarea în masă a energiilor, o voință unită.

Cercetările speciale în domeniul dezvoltării capacității voluntare la copil (Z. V. Manuilenko, A. V. Zaporojet, A. A. Liublinskaia ș.a.) au dovedit că mobilizarea voluntară în acțiunea a copilului este în funcție de integrarea sa parțială sau totală în rol. În condiții de joc, acolo unde copilul își apropie și interiorizează perfect rolul, rezultatele acțiunii volitive sînt net superioare. „A te juca de-a medicul, arată în studiile sale J. Château, înseamnă a fi medic, a fi învestit cu calitățile, atribuțiile și prerogativele medicului, după cum a te juca de-a Indianul înseamnă să dorești și să vrei să te comporți ca un veritabil Indian etc.“ [1] Astfel de adevăruri le probăm la tot pasul. Rolurile sociale importante, de conducător, de proiectant, de producător de bunuri materiale, ori de educator ș.a. solicită amplu individul și-i impun exersarea permanentă a unor

---

[1] J. Château, *Le jeu de l'enfant*, în : H. Gratiot-Alphandéry, René Zazzo, *Traité de psychologie de l'enfant*, vol. 3, P.U.F., Paris, 1972, p. 100.

Scanned with OKEN Scanner

calități volitive remarcabile. În acțiunile de grup ale oamenilor se fac prezente fenomene de voință colectivă. Ele devin total relevante și uneori decisive în împrejurări și situații mai deosebite, excepționale. Astfel, demonstrația unei mobilizări volitive generale, a unei energii comune, organizate și consecvente cu scopul s-a putut observa cu ocazia inundațiilor din 1970, cînd voința izolată a indivizilor s-a unit sub influența diriguitoare a partidului, a voinței conducerii sale, fuzionînd într-un șuvoi de acțiune voluntară pentru a face totul ca viețile oamenilor și avutul obștesc să fie salvate.

Scanned with OKEN Scanner

Capitolul IV

CONȚINUTUL ȘI COMPONENTELE STRUCTURALE ALE PERSONALITĂȚII

CONCEPTUL DE PERSONALITATE ; MODURI DE ABORDARE ȘI TEORII ASUPRA PERSONALITĂȚII. COMPONENTELE STRUCTURALE ALE PERSONALITĂȚII ; GENEZA LOR. ASPECTELE TEMPERAMENTALE ALE INDIVIDULUI. SISTEMUL RELAȚIILOR CARACTERIALE. NORMELE VIEȚII SOCIALE, STATUT ȘI ROL ÎN REALIZAREA PERSONALITĂȚII. PERSONALITATEA ȘI RELAȚIILE INTERNAȚIONALE. APTITUDINILE ÎN STRUCTURA PERSONALITĂȚII. INTELIGENȚA UMANĂ CA APTITUDINE GENERALĂ. FACTORII SOCIAL-ISTORICI ÎN APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA APTITUDINILOR UMANE. PERSONALITATEA CREATOARE. FENOMENUL DE DEVIANȚĂ ÎN MANIFESTAREA PERSONALITĂȚII ; DELICVENȚA CA FORMĂ A COMPORTAMENTULUI DEVIANT.

CONCEPTUL DE PERSONALITATE ; MODURI DE ABORDARE ȘI TEORII ASUPRA PERSONALITĂȚII

Studiul efectuat asupra diferitelor procese, activități, structuri și stări psihice ale individului nu prezintă un scop în sine, ci urmărește obținerea unei imagini integrale, dinamice, cît mai comprehensive — sub aspect psihologic — asupra ființei umane.

Noțiunea de personalitate se referă la organizarea interioară sintetică, unitară și totodată individualizată a însușirilor psihofizice, a structurilor cognitive și atitudinale, a capacităților individului etc., care îi determină o adaptare specifică la mediu. Ea cuprinde totalitatea predispozițiilor înnăscute și a însușirilor dobîndite de individ în cursul vieții, într-un anume fel structurate, care-i asigură integrarea originală, unică, în mediul social dat. Personalitatea reprezintă sinteza particularităților psihoindividuale, în baza căreia ne manifestăm specific, deosebindu-ne unul de altul.

Pentru conceptul de personalitate s-au formulat nu mai puțin de peste cincizeci de definiții (G. W. Allport), generînd din diverse concepții și sisteme psihologice, precum și din diferite cerințe metodologice ale multiplelor cercetări efectuate în acest domeniu. Tendințele principale și teoriile mai reprezentative în tratarea personalității s-ar putea rezuma aproximativ în următoarele :

Teorii care reflectă o viziune statică asupra personalității, considerînd-o prin elementele ei mai stabile, prin ceea ce indivizii manifestă permanent în ei. Însăși termenul *persona*, cuvînt de origine latină, a însemnat la început masca pe care o îmbracă actorul, fixîndu-și o anumită înfățișare pentru exterior, mereu aceeași. Apoi, acest termen a fost folosit în sens de actor, iar alterior desemnează

Scanned with OKEN Scanner

rolul actorului. Înțelegerea statică a personalității a caracterizat încă primele considerații din antichitate, cu privire la caracterele și componentele oamenilor (Platon, Hipocrate, Galenus), cu privire la categoriile de temperamente. În cadrele psihologiei clasice, interpretarea statică o constatăm la W. Stern, care considera personalitatea ca o entitate psihofizică neutrală în individ, de esență pură, nealterabilă de alte influențe. Pentru Ed. Guthrie, în schimb, personalitatea este „un sistem de habitudini de importanță socială, care sînt stabile și rezistente la schimbări".

Teoriile dinamice interpretează și explică personalitatea prin structurile ei active, prin motivele și forțele interioare ale individului : a) fie de ordinul sexualității, ca în concepția lui S. Freud, unde personalitatea este impulsionată de libidoul individului și se desfășoară prin identificație afectivă, prin sublimare, prin lupta dintre inconștient, eul conștient și supraeu ; b) fie de ordinul unei nevoi de compensație și a unor complexe afective (A. Adler) ; c) ori, generînd din contradicțiile motivației biologice a individului cu *eul* său social, care îi dezvoltă la un moment dat necesități incompatibile cu posibilitatea de a și le satisface (Karen Horney), personalitatea ajungînd expresie a conflictului dintre individ și societate ; d) sau, avînd la bază nevoia psihologică de a configura și reproduce tiparele de comportament învățate (H. Murray) ; e) ori, în sfîrșit, personalitatea izvorînd din necesitatea de autoactualizare a individului (teoria lui Abraham Maslow), în care mobilul principal îl formează trebuința prestigiului, nevoia de succes și autorespectul.

Evident, multe din formele clasice ale înțelegerii freudiene, adleriene ș.a. a problemelor personalității actualmente sînt părăsite ; numeroase teze ale tratării dinamice au fost depășite, după cum multe din idei au continuat să se dezvolte, îmbrăcînd forme proprii în cercetările psihologiei contemporane. Tendința generală din etapa postbelică [1] în studiul personalității a fost de a introduce un spirit experimentalist de cercetare, de a părăsi explicațiile speculative și de renunțare la psihanaliză ca unic model de descriere a psihicului uman. Pentru problema mult controversată o definiției conceptului de personalitate, se consideră că acesta nu poate fi definit în felul în care se definesc noțiunile de atom, planetă, acid sau un reflex

---

[1] După lucrările sintetice, cele mai reprezentative în problemele personalității : J. P. Guilford — *Personality*, McGraw-Hill, N.Y. 1959 ; Ross Stagner — *Psychology of Personality*, McGraw-Hill, N.Y., 1961 ; N. S. Endler, L. R. Boulter — H. Osser — *Contemporary Issues in Developmental Psychology*, Holt, Rinehart and Winston, N.Y. — 1968 ; H. J. Eysenck — *Crime and Personality*, Routledge and Kegan Paul, London, 1967.

Scanned with OKEN Scanner

(H. J. Eysenck). Dacă totuşi se încearcă să se dea o definiţie personalităţii, precizează N. S. Endler, aceasta trebuie să se refere neapărat la : a) variabilele şi diferenţele individuale ale subiectului ; b) la modul de organizare în individ a acestor variabile ; c) la stabilitatea şi modificarea lor în timp ; d) la graniţele sau limitele fenomenului personalităţii.

Teoriile moderne asupra personalităţii se remarcă prin încercarea de a fi cît mai complete, prin tendinţa de a explica pe cît posibil comportamentul uman în totalitatea sa. O altă particularitate a lor este tendinţa de a trata personalitatea în lumina teoriei învăţării sociale. În al treilea rînd, majoritatea teoriilor dezvoltă o concepţie integrativă asupra personalităţii, faţă de atomismul practicat încă în multe domenii de cercetare psihologică. În acelaşi timp, se pune accentul mai mult pe elementele cognitive ale individului în considerarea personalităţii, precum şi pe interacţiunea sa cu mediul social uman.

Cu toate progresele efectuate faţă de psihologia tradiţională în acest domeniu, o concepţie istorică deterministă şi de evoluţie prospectivă asupra personalităţii nu s-a elaborat încă. Se constată o mare discrepanţă între principiile explicative, prea dezvoltat aplicate personalităţii şi penuria datelor faptice, riguros verificate, în diferite condiţii ale vieţii umane. Cercetările ce se efectuează în cadrul psihologiei învăţării privind personalitatea se găsesc sub influenţa dominantă a concepţiei behavioriste. Astfel, pentru John Dollard şi Neal Miller (1950), constituirea personalităţii are la bază învăţarea, care presupune următoarele componente : a) *impulsionarea spre acţiune ;* b) *jaloanele situaţiei* în care se învaţă (instructajul, problema dată, condiţiile) ; c) *reacţiile individului ;* şi d) *întărirea prin recompensă.* Ceea ce învaţă individul în conduitele sale este ambianţa ; deprinderile însuşite constituie fondul personalităţii sale.

Teoria lui G. W. Allport asupra personalităţii este integrativă şi dinamică. Nivelele de integrare a structurii interne şi a comportamentului individului, consideră el, sînt ierarhic organizate, pornind de la integrările cele mai simple, de tipul conexiunilor reflexe dintre doi neuroni şi culminînd cu sistemul integrativ total al personalităţii [1]. Astfel, G. W. Allport distinge următoarele nivele de integrare ale individului : 1) *nivelul reflexelor condiţionate* susceptibile de a se integra unui sistem sensorio-motor ; 2) *al deprinderilor* ca sisteme *condiţionate* întărite ; 3) *trăsăturile personale* date de sentimente, trebuinţe, valori (inclusiv trăsături de temperament şi caracter) care

[1] Gordon W. Allport — *Structure et développement de la personnalité* (fr.), Delachaux-Niestlé, Neuchâtel, 1970, p. 34—81.

sînt mult mai flexibile şi mai dinamice faţă de celelalte trăsături mai fixe ; 4) *sinele* (the self) care este un sistem de trăsături coerente în individ ; şi, în sfîrşit, 5) *personalitatea* ca integrare complexă, progresivă — niciodată însă totală — şi a tuturor sistemelor care leagă individul de mediu. Personalitatea este organizarea dinamică în subiect a sistemelor psihofizice care determină comportamentul său individual, caracteristic şi gîndurile sale [1].

Calea cea mai potrivită pentru studierea personalităţii după G. W. Allport, este analiza trăsăturilor personale ale subiectului. Pentru cunoaşterea individului, arată el, este importantă descoperirea sistemului intern după care se îmbină trăsăturile lui personale. Trăsăturile generale, după părerea sa, sînt doar o abstracţie ; cele considerate a fi comune sînt numai nominale, fără să cuprindă însuşirile interioare, esenţiale ale individului. Numai *trăsăturile personale* sînt proprietăţi reale şi sisteme integrative de fond, definitorii pentru individ.

Trăsătura personală, după cum o descrie G. W. Allport, este „un sistem neuropsihic generalizat şi focalizat specific în individ, care are capacitatea de a schimba stimuli echivalenţi funcţional, să iniţieze şi să conducă, conştient pentru individ forme de comportament *adaptiv* (solicitate de mediu, s.n.) şi cel *expresiv* [2] (produs din nevoia de exteriorizare a individului). Personalitatea urmează a fi considerată întotdeauna în funcţie de trăsături şi situaţii, în funcţie de sarcinile şi rolurile prescrise individului în colectivitate. Ca psiholog social, G. W. Allport amplasează analiza personalităţii în situaţiile de grup ale individului, unde ca produs urmează a fi apreciate caracteristicile sale mai durabile : „apărările", „disimulările") etc. folosite de persoană, iar ca produse ale grupului urmează a fi studiate felul în care individul percepe situaţia reală din grup, modul în care el conştientizează cerinţele grupului şi în care îşi dă seama de importanţa şi semnificaţia fenomenelor grupale.

Viziunea integrativă a lui H. J. Eysenck asupra structurii personalităţii este influenţată de aspectele analizei factoriale (C. E. Spearman) şi de terminologia lui I. P. Pavlov şi C. G. Jung. Ca şi G. W. Allport, el porneşte de la considerarea unor nivele ierarhice de organizare şi de consistenţă în ansamblul personalităţii. În ordinea lor crescîndă aceste nivele sînt : 1. *nivelul reacţiilor specifice imediate ;* 2. *nivelul obişnuinţelor* învăţate în cursul vieţii, de o anumită constanţă la individ şi legate de situaţii specifice ; 3.*trăsăturile,* ca nivel de organizare şi constanţă mult mai ridicate, a că-

[1] Idem.
[2] Ibidem.

Scanned with OKEN Scanner

ror consistență se exprimă și este observabilă în iritabilitatea, în rigiditatea, persistența, și în exactitatea individului ; și, 4. *tipul* ca nivel de cea mai mare generalitate, dat de constelația trăsăturilor în individ și care imprimă aspecte și caracteristici dominante.

H. J. Eysenck stabilește două variabile de bază pentru determinarea personalității : variabila organizării sau a stabilității, pe care o numește *tendință nevrotică* (cea mai mare parte din subiecții săi fiind luați din clinică) și variabila *introversiune-extraversiune* [1], care surprinde mai mult aspectul afectiv-atitudinal al persoanei. Astfel, însemnînd pe un sistem de coordonate cele două dimensiuni de la o extremă la alta — pe ordonată de la instabil (sau nevrotic) spre stabil (sau normal), iar pe abscisă polii de introvertit și extravertit (fig. 37), în prelungirea cunoscutei diagrame a temperamentelor lui Galenus, se obține o reprezentare corespunzătoare a rezultatelor experimentale și statistice moderne în studiul personalității.

Tipologia categorială astfel reprezentată, unind toate contribuțiile mai importante de-a lungul cremurilor (Hipocrate — Galenus — Kant — Pavlov — Jung — Eysenck), în acest domeniu, pare instructivă. În funcție de cadranele mari marcate se pot aprecia limitele de toleranță ale diferitelor însușiri, pentru a se încadra în același grup, precum și tendința lor comună. De pildă, sociabilitatea corelînd cu extraversiunea, cu stabilitatea, cu spiritul de grup, cu aptitudinile de conducere presupune dinamica sanguinului și o tendință generală spre echilibru, spre organizare, spre interacțiune eficientă. După cum extraversiunea din zona instabilității cumulează toate tendințele spre dezechilibru, specifice colericului, excitabilului, sistemului nestăpînit.

Raymond Bernard Cattell, bine cunoscut personalist are în vedere de asemenea organizarea intraindividuală a trăsăturilor, într-o ierarhie a lor, în structura personalității. El definește personalitatea prin consistența trăsăturilor, ca ceva care permite o predicție asupra modului în care individul se va comporta într-o situație dată. Trăsăturile, după constatările sale, sînt : *de suprafață*, legate de anume circumstanțe și *trăsături de profunzime* (source traits) sau „de origine" date de combinațiile de trăsături, care sînt originale, proprii individului și care acționează subjacent trăsăturilor de suprafață. Din această categorie fac parte, de pildă, bogăția vocabularului, tactul în situații sociale, aptitudinea persoanei pentru ma-

---

1 Termenii *introvertit* și *extravertit* au fost creați de C. G. Jung, pentru a desemna individul centrat spre sine, interiorizat, cu slabe contacte sociale etc. ; și, respectiv cel cu interacțiune socială bogată, orientat spre exterior, expansiv.

Scanned with OKEN Scanner

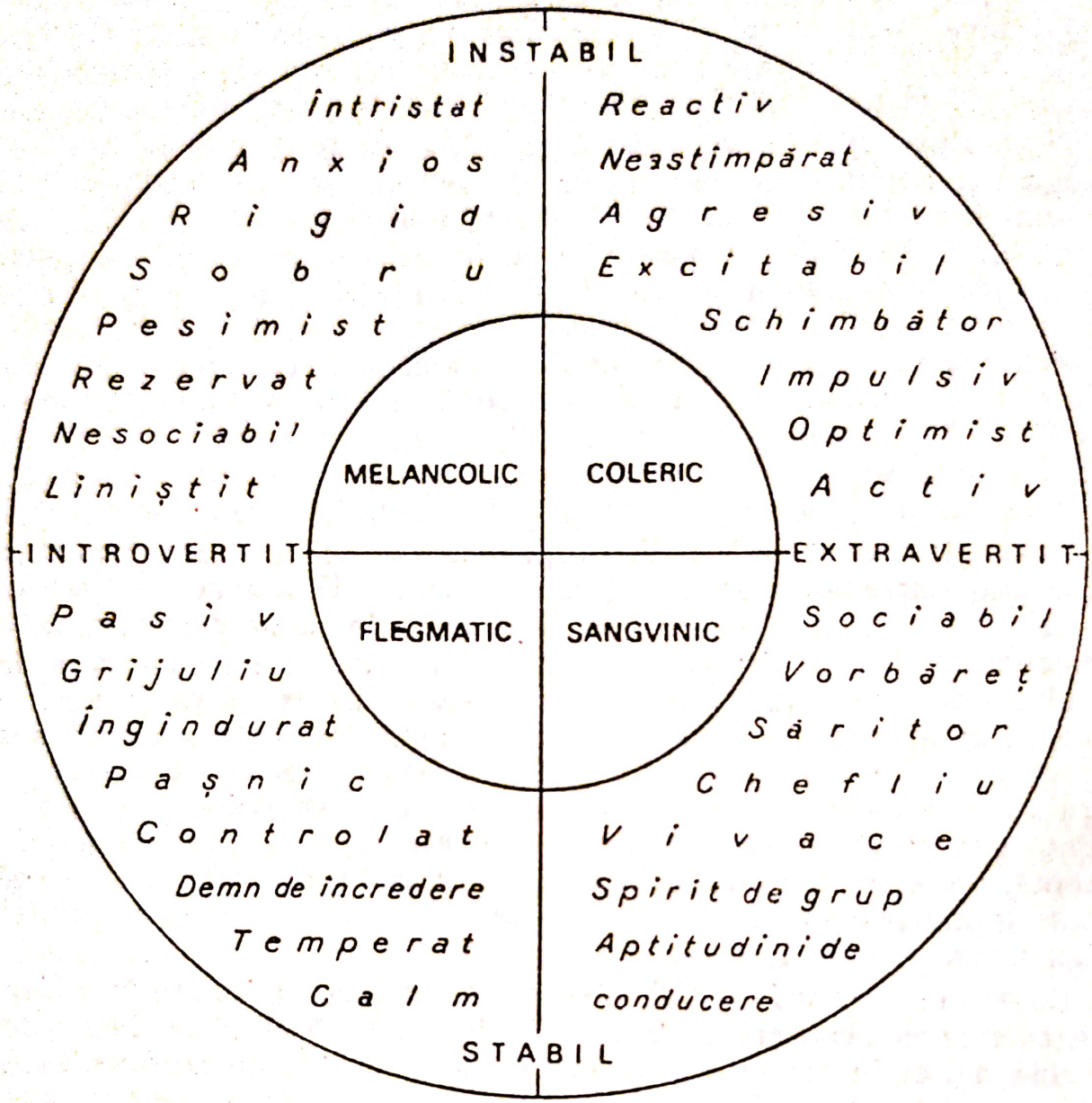


Fig. 37. Tipologia categorială (Hippocrate-Galenus-Kant-Pavlov-Jung-Eysenck) a personalității.

tematică ș.a. Trăsăturile mai sînt împărțite de R. B. Cattell și în constituționale — cele care corespund unor însușiri temperamentale ale individului ; și *trăsături formate de ambianță*. În terminologia sa, o trăsătură fundamentală profundă și dinamică, dacă este de origine constituțională se numește *erg* ; cînd aceeași trăsătură însă, dinamică și fundamentală, își are originea în ambianță, el o numește *metaerg*. Ambele grupe de trăsături, precizează Cattell, determină comportamentul nostru, deoarece ele sînt predispoziții motivaționale îndreptate spre obiectele din ambianță. Metaergurile, la rîndul lor se subdivid, în ordinea crescîndă a stabilității, în : atitu-

Scanned with OKEN Scanner

dini, interese și sentimente. Sentimentul cel mai puternic și care focalizează comportamentul este sentimentul de sine al individului (self sentiment) care se manifestă în două forme : ca „sine real" și „sinele ideal". Dezvoltarea personalității este în funcție de evoluția erg-urilor și metaerg-urilor din structura individului ; în timp ce organizarea sine-ului este determinată larg de procesul învățării.

Terminologia creată de Cattell este în genere ermetică, ceea ce face ca și teze importante din teoria sa, cum ar fi și cea referitoare la rolul învățării în formarea personalității, să fie greu înțelese. El introduce pentru caracterizarea psihologică a grupului termenul de *sintalitate*, analog celui de personalitate de la nivelul individului, dar pentru care din nefericire n-a mai elaborat și conținutul conceptual. Expxresia matematică a trăsăturii care nu ține cont decît de majoritatea variației notelor sale, în concepția lui R. B. Cattell are rolul de factor. Saturația unui factor el și-o reprezintă în proporția în care acesta variază și determină la individ „gradul de presiune" a respectivei trăsături. Numeroasele sale analize matematice aplicate trăsăturilor și combinațiilor de trăsături ale individului au dus la vasta teorie factorială a personalității, a cărei forță de predicție, cum se exprimă însuși R. B. Cattell este limitată de mediul supra-personal, de mediul social uman [1].

Teoria tipurilor constituționale de personalitate elaborată de E. Kretschmer (1921) pleacă de la observații clinice și considerente de ordin somatic. În timpul activității sale în clinică E. Kretschmer a observat că indivizii de o anume structură și constituție organică fac de regulă anumite boli psihice. Astfel manifestările maniaco-depresive le constată de obicei la oamenii grași : *picnici*, cîtă vreme schizofrenia e întîlnită mai ales la *longelini*, cu constituție astenică, *leptosomi*, iar constituția somatică *atletică predispune la epilepsie*. Tipurilor somatice le corespund, arată E. Kretschmer, respectivele tipuri de personalitate. Astfel, *picnicii* sînt *ciclotimi*. Tipul de personalitate ciclotim e individul bine dispus, dinamic, sociabil, cu simț practic, echilibrat, sensual, cu tendință spre comoditate etc. *Leptosomul* are drept corespondent tipul *schizotim*. Schizotimii sînt oameni egoiști, înclinați spre nomadism, viața lor psihică este fisurată ; realitatea este numai în parte trăită și observată. Sînt orientați mai mult spre sine, mereu în neliniște și tensiune interioară, hipersensibili, încăpățînați, înclinați spre preocupări teoretice. În sfîrșit, tipul atletic, în planul personalității, conturează un *tip „vîscos"* ; este lent, liniștit, stăpînit, încît cu greu poate fi scos „din sărite", sobru în gîndire, milităros în acțiunile motrice etc.

[1] Cf. R. B. Cattell : *The Scientific Analysis of Personality*. Penguin, Middlesex, 1967.

Evident, teoria lui E. Kretschmer nu este suficient de consistentă deoarece e greu de acceptat vreo legătură cauzală între aspectele somatice ale individului şi calităţile sale morale de caracter, chiar şi în acele cazuri unde anumite fenomene coincid. Descrierea tablourilor comportamentale la E. Kretschmer nu are vreo verificare experimentală ; ele au fost mai mult deduse în funcţie de disponibilul somatic al individului şi nu studiate în funcţie de condiţiile social-concrete şi de educaţie în care indivizii se formează.

Preocupat, de asemenea, de a da o tipologie a personalităţilor, W. Sheldon (1940 ; 1942) pleacă de la faptul că însăşi structura corporală şi constituţia somatică sînt determinate de nişte premise mai îndepărtate ale constituţiei organice ; de formaţiuni de origine ectodermică, endodermică şi mesodermică, potrivit celor trei învelişuri ale embrionului uman, din care se dezvoltă ulterior sistemul nervos, cel visceral şi sistemul osteomuscular al individului. În cercetările sale, W. Sheldon reuneşte abordarea constituţională — somatică a personalităţii — cu analiza temperamentelor şi cu studiul de tipologia caracterului. Astfel, luînd cincizeci de trăsături umane, din cele acceptate în psohologia contemporană pentru a caracteriza personalitatea şi aplicînd observaţii dublate cu discuţii, unui grup de 33 studenţi, timp de un an, W. Sheldon ajunge la o situaţie statistică reală a trăsăturilor pe grupul dat. Practic s-a procedat astfel : fiecare subiect din cei studiaţi a primit o notare, de punctaj de la 1 la 7, pentru fiecare trăsătură din cele vizate. Ulterior s-au calculat corelaţiile din notările obţinute şi, fără să apeleze la un calcul factorial riguros, W. Sheldon stabileşte că trei grupe mari din trăsăturile date au întrunit corelaţiile cele mai mari. În baza acestor corelaţii el întocmeşte „Scara temperamentelor", care se poate rezuma în următoarele :

Grupa I

— sociabilitate, jovialitate
— plăcere de confort
— plăcere de hrană, de afecţiune umană
— dispoziţie egală
— În caz de dificultate, de derută : nevoie de altul
viscerotonie

Grupa II

— afirmare de sine puternică
— activitate fizică şi curaj
— plăcerea de a domina pe alţii
— lipsa unei preocupări pentru alţii
— agresivitate
— în caz de dificultate : nevoie de acţiune
somatotonie

Grupa III

— tendinţă spre intimitate, spre singurătate.
— hiperatenţie, rapiditate în reacţii
— în caz de dificultate, nevoie de singurătate
cerebrotonie

Scanned with OKEN Scanner

Cu privire la aceste trei tipuri W. Sheldon precizează : în cazul *viscerotonului* predomină activitatea viscerelor, la *somatoton* funcțional domină părțile mobile ale corpului, iar la tipul *cerebroton* se impune activitatea organelor receptoare și a sistemului nervos. La descrierea tabloului comportamental W. Scheldon arată că tipul *visceroton* are de obicei mișcări mai laxe ; el este amator de comoditate, are reacții lente, preferă plăcerile gastronomice ; este politicos, protocolar ; este sociabil, dorind de a acapara dragoste și bunuri materiale, este egal în sentimentele sale. În situații critice se bizuie pe alții, este atras de viața familială și ține mult la această formă de viață. *Somatotonicul* are multă siguranță în mișcări ; el este amator de activități fizice ; tinde spre acapararea puterii și spre dominare, preferă situații care comportă riscuri. Este un om curajos, adesea agresiv în competiție. Evită singurătatea, este aspru față de alții, nu e deloc simpatic. Obișnuit își exteriorizează părerile fără menajamente. Îl caracterizează neliniștea și dorința de a fi băgat în seamă. În caz de pericol se descurcă ușor prin acțiuni hotărîte. *Cerebrotonul* este forțat în mișcări ; are reacții destul de rapide, e înclinat spre asceză. Are o viață psihică bogată, o atenție încordată și o inteligență vie. El nu-și manifestă sentimentele și își frînează pornirile. Se izolează de societate, se opune tradițiilor și în genere normelor colective. Se îndreaptă de preferință spre marile probleme ale vieții, manifestă înclinație și chiar înflăcărare pentru problemele teoretice. Ulterior, studiul caracteristicilor fizice a unui mare număr de subiecți (4 000) i-a permis lui W. Sheldon să definească tipurile morfologice, de constituție embrionară (tehnic mai bine descifrabile prin metoda fotografierii, din diferite unghiuri, a fizionomiei și înfrățirii corporale a subiecților). În acest fel au fost descrise tipurile : *endomorfic, ectomorfic* și *mezomorfic*. Ulterior, într-o a treia etapă a cercetărilor, pe un lot de 200 de subiecți studiați longitudinal, el ajunge să calculeze incidența tipurilor temperamentele cu tipurile morfologice descrise, găsind următoarele corelații :

Tipurile :	endomorf	mezomorf	ectomorf
viscerton	+.90	—.61	—.70
somatoton	—.60	+.91	—.79
cerebroton	—.66	—.79	+.91

Rezultă din acest tablou că temperamentul endomorf corelează pozitiv și într-o măsură semnificativă cu tipul visceroton (+.90) ; în timp ce mezomorful corespunde somatotonului (+.91), iar ectomorful cu cerebrotonul (+.91). Ca orice tipologie, și tipologia lui

Scanned with OKEN Scanner

Sheldon, cu toată aparatura matematică de care se folosește, conține foarte multe elemente arbitrare, echivocuri, nemaivorbind de faptul că, aidoma lui E. Kretschmer și W. Sheldon pornește de la postularea unei corespondențe între constituția fizică și trăsăturile temperamentale ale individului. Mai tîrziu, prin suprapunerea tipurilor stabilite de E. Kretschmer cu cele ale lui W. Sheldon au fost create tipurile compoziționale reprezentative ale fizicului uman (fig. 38).

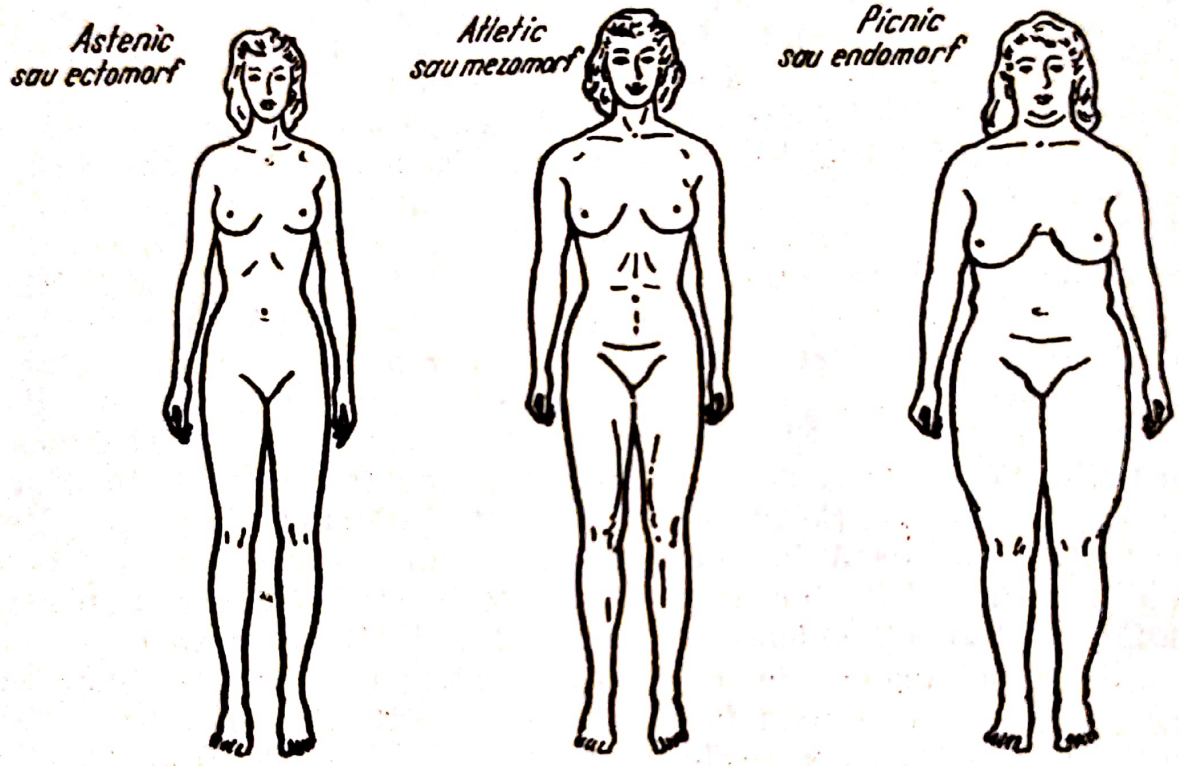


Fig. 38. Tipuri compoziționale principale (Kretschmer-Sheldon) ale fizicului uman.

Cu tot caracterul obiectiv al cercetărilor, printre care și avantajul metodei fotografierii, cu tot meritul de a fi lucrat cu o bogată cazuistică, de a fi cercetat pe subiecți normali și într-o perspectivă longitudinală, teoria lui W. Scheldon asupra personalității prezintă serioase limite. Nu rezultă clar din ea în ce fel aspectele fizice ale individului ar putea provoca anumite trăsături psihice, Apoi, în baza tipologiei sale, nu sînt posibile niciun fel de predicții pentru comportamentul indivizilor. Mai mult, tipurile stabilite de W. Sheldon sînt în afara învățării, în afara condițiilor și a factorilor sociali care determină în fond personalitatea. Ele sînt în afara unei viziuni efectiv genetice.

O seamă de teorii etnologice și sociologice de la mijlocul secolului nostru (Karen Horney, Erich Fromm, Ruth Benediot, Margaret

Scanned with OKEN Scanner

Mead, R. Linton ş.a.) consideră factorii de cultură ca fiind decisivi în structurarea personalităţii. Teoriile de acest fel au fost numite culturaliste. Dintre ele, reprezentativă este poziţia lui A. Kardiner. Examinînd datele etnologice ale diverşilor cercetători — printre care, observaţiile lui R. Linton asupra populaţiei Tanala din Madagascar ; ale Corei du Bois, cu privire la oamenii insulelor Alor, din nord de Timor ş.a. — A. Kardiner ajunge la ideea unor trăsături comune ale indivizilor, aparţinînd aceloraşi grupări sociale sau culturi. Totalitatea trăsăturilor comune ale indivizilor generînd din aceleaşi practici, aceleaşi tehnici de gîndire, aceleaşi procedee şi modele culturale de apărare sau de atac etc. formează într-o expresie „Personalitatea de bază“ (Basic Personality). Aceasta nu se identifică cu personalitatea individului, purtătoare totuşi a unor elemente ale personalităţii de bază. Tezele teoretice de la care pleacă A. Kardiner în considerarea personalităţii de bază şi care au fost preformulate de R. Linton, sînt : a) Experienţele precoce, încă din fragedă copilărie produc un efect durabil asupra personalităţii şi cu deosebire asupra sistemelor proiective ale individului. b) Apoi experienţele similare produc configurări de personalitate similare. c) Tehnicile de educare a copiilor într-o societate sînt asemănătoare într-o mare măsură, în timp ce cultural aceste tehnici diferă de la o cultură la alta. Toate aceste influenţe timpurii, după A Kardiner, îşi spun cuvîntul în elaborarea personalităţii de bază. În genere, impulsurile primare ale copilului, modalităţile familiale de a le satisface, împrejurările comune de frustrare sau de satisfacţie în cultura dată imprimă cam aceleaşi conduite şi configurări ale *eului* tuturor copiilor respectivei colectivităţi. În continuare, individul întîlneşte aceleaşi instituţii, aceeaşi tradiţie care oferă cam aceleaşi oportunităţi copiilor şi aceleaşi frustraţii, cu posibilitatea de a se proiecta în mituri, în legende, în funcţiuni ori producţii artistice ale colectivităţii. Nu e greu de observat în aceste explicaţii concepţia psihanalitică a lui A. Kardiner.

Pentru studiul genezei personalităţii, A. Kardiner propune următoarea metodă de analiză şi următorul plan cu şapte obiective :

— studiul organizării familiale, ca structură şi funcţionalitate ;
— studiul organizării grupelor mai largi (locale) :
— studiul disciplinării de bază (mod de alimentare, de îngrijire etc.) ;
— studiul dependenţei, al represiunii ;
— studiul tehnicilor de producţie ;
— controlul agresivităţii mutuale ;
— natura forţelor coezive din societate ; autoritatea, imaginea eroilor, supranaturalul.

Scanned with OKEN Scanner

Abia la capătul unor asemenea analize, susține A. Kardiner, pot fi degajate aspectele personalității de bază a indivizilor din respectiva colectivitate.

Modelul de analiză a lui A. Kardiner prezintă însă din punct de vedere științific serioase neajunsuri. În primul rînd, nu poate fi generalizat la toate societățile, avînd aplicabilitate numai în cazul societăților primitive, cu culturi mai puțin evoluate. Yvonne Castellan, care s-a ocupat cu studiul psihosocial al unor populații din Jugoslavia, cuprinse încă în organizații „*zadruga*", s-a izbit de insuficiențele modului de abordare preconizat de A. Kardiner, care nu lasă loc analizei contactelor intergrupale din societatea modernă, precum nici influențelor din afară, care modifica o seamă de norme și conduite ale oamenilor dintr-un grup dat.

Avînd în vedere dificultățile de inventariere extensivă a trăsăturilor personale dintr-o colectivitate, Cora du Bois propune în locul noțiunii de personalitate de bază, conceptul de *personalitate modală*, aparținînd grupului cel mai reprezentiv din colectivitatea dată. Dar pentru aceasta se impune determinarea eșantionului reprezentativ al populației. Firește, atît personalitatea de bază, cît și personalitatea modală sînt expresii statistice pe grup. Niciodată însă individul concret n ueste purtătorul statistic reprezentativ al caracteristicilor grupului. Or, pentru studierea personalității rămîne extrem de important să se dezvăluie în ce fel individul — insul — exprimă într-o formă personală, într-un sistem de atitudini, de conduite, aspirații și acțiuni proprii, determinările sociale, cuturale, educaționale din colectivitatea dată.

Teoriile culturaliste din acest punct de vedere dau însă un aport redus. Știm însă, că descrierea psihologică a personalității individului nu este posibilă decît în termenii interacțiunii permanente, vii a omului cu societatea, cu lumea existentă (L. Nuttin). Personalitatea urmează, așadar, să fie definită ca un ansamblu structurat de potențialități de interacțiune specifică a individului cu sine însuși și cu lumea din afară. Schema tipică a acestor posibilități o putem considera general umană, în timp ce conținuturile sînt foarte diverse, maleabile, cu norme și semnificații diferențiate, față de care însuși subiectul acționează selectiv, original, creator și dramatic.

Firește, teoriile și tendințele în investigația personalității, la care ne-am referit, nu epuizează preocupările psihologiei generale și ale psihologiei sociale actuale în acest domeniu. Într-o mare măsură, aceste preocupări vor apărea în însăși tratarea problemelor ce urmează. Sintetizînd adevărurile stabilite, se poate afirma cu certi-

Scanned with OKEN Scanner

tudine că personalitatea nu este de natură pur biologică nici numai de esență psihică, ori exclusiv socială. Ea consistă în organizarea *biopsihosocială* a individului uman, fiind o sinteză dinamic structurată — a dispozițiilor sale înnăscute și a însușirilor dobîndite — într-o formă individualizată, proprie subiectului, în interacțiune specifică, mereu înnoitoare cu mediul uman. În același timp, personalitatea individului nu este statică, o structură absolut stabilă, după cum, nici exclusiv dinamică, reunind doar schimbările continui din viața subiectului. Dimpotrivă, ea exprimă organizarea unitară a însușirilor și trăsăturilor neuropsihice *relativ-stabile* ale individului într-un ansamblu dinamic, în permanentă desfășurare.

Personalitatea apoi, nu este o sinteză pur interioară, a subiectului, un nucleu de tendințe, motive ori trăiri afective și atitudinale ; tot așa, cum nu o putem identifica nici cu comportamentul extern al individului. Teza lui Melvin H. Marx și W. A. Hillix după care personalitatea ar fi în esență egală cu studiul comportamentului este de neacceptat [1]. Personalitatea exprimă interacțiunea dintre exterior și interior, dintre comportamentul manifestat și stările sau mobilurile care l-au motivat. După S. L. Rubinstein această interacțiune în structura personalității e mai largă. Ea se realizează și deci trebuie surprinsă din patru direcții reciproce :

a) de la individual ⇄ colectiv, social ;
b) de la interior ⇄ exterior ;
c) de la ereditar ⇄ dobîndit, învățat ;
d) de la istoria individului ⇄ istoria colectivității, a societății.

Direcția interacțiunii evolutive, de la istoria personală la cea a condițiilor concrete în care individul s-a format este deosebit de importantă. Determinismul social-istoric al conținuturilor conștiinței umane, al scopurilor și aspirațiilor individului este un principiu fundamental al filozofiei marxiste. Condițiile vieții materiale, ca și relațiile în care oamenii produc, determină modul lor de a fi, de a gîndi și de a acționa. „Dezvoltarea unui individ — arată Marx și Engels în *Ideologia germană* — este determinată de dezvoltarea celorlalți îndivizi cu care are relații, fie directe, fie indirecte. Istoria unui individ izolat nu poate nicidecum fi despărțită de aceea a indivizilor care l-au precedat sau îi sînt contemporani, ci este determinată de ea“ [2].

Viziunea istorică și cea de sistem integrat asupra personalității sînt tot mai mult reclamate în cercetările actuale ale psihologiei ge-

---

[1] Cf. M. H. Marx și W. A. Hillix — *Systems and Theories in Psychologie* McGraw-Hill, N.Y. 1963.
[2] K. Marx, F. Engels, *Ideologia germană*, Ed. pt. lit. politică, Buc. 1956, p. 478.

Scanned with OKEN Scanner

nerale şi ale psihologiei sociale (G. W. Allport, J. Piaget, D. Anzieu, iar la noi V. Săhleanu, M. Golu ş.a.) [1].

Personalitatea este considerată sistem dinamic deschis, îndreptat spre cucerirea unui mediu din ce în ce mai extins (J. Piaget), un sistem care asimilează cultură, sistem activ în continuă organizare şi creştere, care merge dincolo de limitele speciei, îndeplinind scopuri, realizînd aspiraţii şi idealuri. Ea formează un sistem în interacţiune cu alte organisme şi sisteme sociale, fiind în acelaşi timp sistemul care se autoactualizează, se autoperfecţionează, personalitatea este social motivată şi motivabilă.

Mai mult decît factorii biologici, care nu trebuie neglijaţi, nici minimalizaţi, condiţiile psihologice şi cele psihosociale joacă un rol esenţial în manifestarea personalităţii. Ca structură subiectivă, individual organizată, personalitatea se adaptează condiţiilor obiective şi relaţiilor sociale din mediul uman. Această adaptare şi ajustare este activă şi creatoare. Ea nu se produce în felul modelării unei paste sau al mulării unui lichid după pereţii vasului pe care îl ocupă ci, prin procese de *asimilare* a mediului şi de *acomodare* transformatoare.

Ansamblul componentelor personalităţii este un tot integrativ, niciodată însă pe deplin integrat şi definitiv ; în sensul că totalitatea sa dispune de multiple valenţe şi posibilităţi de a încorpora şi interioriza mereu noi informaţii, noi dimensiuni valorice şi relaţii psihosociale. În acest fel, personalitatea tinde spre multilateralitate. Unitatea personalităţii în diversitatea ei înfăţişează o dialectică *sui-generis*, ea îmbină într-un mod propriu generalul cu particularul, universalul uman cu individualul specific şi concret, original. Toţi indivizii negreşit, dispun de nişte aspecte şi dimensiuni umane ale personalităţii, de trăsături intelectuale, volitionale, de atitudini pozitive sau negative etc., de o dinamică temperamentală, de diferite capacităţi şi sisteme de relaţii. Personalitatea însă presupune organizarea şi expresia aspectelor generale într-o unicitate proprie individului. Generalul uman se exprimă tocmai în acest individual şi specific (B. M. Teplov). Astfel, sub un anume raport, ne asemănăm tuturor oamenilor ; sub alt raport numai cu unii oameni, din cadrul unor grupuri şi totodată, sîntem neasemănători niciunuia.

Aspectele general umane, cu cele comune numai unora, precum şi cele particulare se îmbină într-un mod specific în structura fiecărei personalităţi. De aici, personalitatea însăşi este universală numai în

[1] Vezi în acest sens şi comunicarea noastră, *Personalitate şi motivaţie — abordarea sistemică* — vol. Comunicări, Conferinţa Naţională a psihologilor din R.S.R., noiembrie 1971.

Scanned with OKEN Scanner

măsura în care ea nu există decît sub formă individuală. Generalul nu există decît prin particular ; el formulîndu-se doar în gîndirea omului (V. I. Lenin). Aceste precizări au valoare metodologică pentru cunoaşterea personalităţii, deoarece în locul clasificărilor tipologice abstracte, în locul generalizărilor ideale şi a schemelor formale, aduc cerinţa unei analize comprehensive a personalităţii, cerinţa unor descrieri realiste şi concrete a persoanelor reprezentative dintr-un grup, rol sau situaţie dată.

COMPONENTELE STRUCTURALE ALE PERSONALITĂŢII ; GENEZA LOR

Parcurgerea datelor psihologiei actuale cu privire la definirea personalităţii ne dezvăluie caracterul *sintetic* şi în acelaşi timp *dinamic* al acestei realităţi. „Personalitatea, sub aspectul ei psihologic general, precizează A. G. Kovalev şi V. N. Measisşcev, este o realitate sintetică superioară, care caracterizează pe om ca militant conştient, format şi condiţionat de împrejurările sociale“ [1]. Ea reuneşte în esenţă o seamă de interacţiuni actuale şi potenţiale ale individului uman, într-o structură dinamică proprie, de sistem deschis (J. Piaget), într-o continuă devenire.

Sub raport structural, sistemul activ al personalităţii grupează următoarele substructuri componente :

a) o *dinamică generală,* dată de proprietăţile fundamentale ale sistemului nervos central al individului — de mobilitatea, tenacitatea şi echilibrul proceselor de excitaţie şi inhibiţie, care imprimă întregii activităţi psihice o notă temperamentală distinctă. Temperamentul se exprimă în impresionabilitatea şi impulsivitatea subiectului, în ritmul, tempoul şi expresivitatea manifestărilor comportamentale.

b) *Componenta intelectuală* a personalităţii grupează sistemele de informaţii şi modul de prelucrare a lor, împreună cu structurile cognitive şi cu operaţiile intelectuale ale individului, cu stilul său de cunoaştere.

c) *Substructura relaţională — de caracter* — reuneşte relaţiile esenţiale ale persoanei, atitudinile sale constante şi selective faţă de muncă, faţă de ceilalţi din colectivitate, faţă de sine, precum şi în raport cu normele sociale şi cu valorile morale din colectivi-

[1] A. G. Kovalev, V. N. Measişcev — *Particularităţile psihice ale omului,* vol. I, *Caracterul,* E.D.P., 1958, Bucureşti, p. 95.

Scanned with OKEN Scanner

tate. Caracterul cuprinde un ansamblu de relații și atitudini fundamentale ale individului, profund conștiente și temeinic motivate. De aceea, prin caracter se dezvăluie conținutul și valoarea socială a intrigii personalității, statutul ei relațional în colectivitate.

d) În continuare, *sistemul de orientare și proiecție* al personalității cuprinde interesele, preferințele și scopurile individului, concepția sa despre lume și viață, aspirațiile și idealurile sale. Ele formează expresia echilibrului dintre trebuințele resimțite și dorințele individului, dintre aspirațiile proiectate și posibilitățile proprii de a le realiza, dintre motivație și scopuri, indicînd asupra gradului de determinare psihosocială a personalității date.

e) *Componenta de realizare efectivă* a ființei umane o avem în structura capacităților, a aptitudinilor și deprinderilor însușite, ca și în sistemul acțiunilor organizate ale individului, cu finalitate socială.

f) În sfîrșit, nu putem omite din structura personalității *constituția fizică* a individului, baza sa organică, cu resursele ei biologice și echilibrul hormonal intern, care influențează comportamentul și manifestările persoanei.

Componentele structurale ale personalității se întrepătrund și se condiționează reciproc. Orientarea conștientă de pildă și concepția despre lume a individului au la bază sistemele informaționale, cunoștințele și structurile cognitive de care el dispune. Nu este posibilă viziunea științifică asupra realității fără impresii, fapte și adevăruri corespunzătoare, tot astfel, cum o concepție mistică asupra lumii presupune informații și practici religioase în viața individului.

Formarea capacităților este condiționată de cunoaștere, de aspirații, dar și de importante trăsături de caracter, cum ar fi : perseverența în muncă, spirit autocritic, încrederea în forțele proprii, înaltă angajare socială ș.a. Între caracterul persoanei ca substructură relațională și dinamica sa temperamentală se formează legături complexe reciproce. Trăsăturile caracteriale poartă amprenta dinamicii generale a individului. Astfel, tăria voluntară, perseverența în acțiune, hotărîrea, sînt susținute de o dinamică generală echilibrată. După cum, instabilitatea și impulsivitatea temperamentală predispun la un caracter nestăpînit, la atitudini explozive. La rîndul lor, atitudinile și trăsăturile de caracter pot influența manifestările temperamentale, estompînd pînă la un anume nivel pe cele excesive și dinamizînd individul cu desfășurare lentă a proceselor sale psihice.

Componentele structurale ale personalității se îmbină într-un ansamblu unic, propriu fiecărei individualități, dîndu-i o configu-

Scanned with OKEN Scanner

rare originală, distinctă. În acest fel, este posibil ca unele persoane să fie proeminent temperamentale, înfățișînd pe primul plan dinamica sau inerția manifestărilor lor psihice după cum, alți indivizi dispun de o puternică structurare relațională și se manifestă prin excelență caracterial. Putem întîlni oameni la care substructura capacităților și forța de realizare se găsesc în prim plan, după care se configurează toate celelalte substructuri și întregul sistem al personalității lor. Evident, sînt posibile infinite configurări și nuanțe, întregul influențînd componentele, iar dezvoltarea fiecărui component și substructuri răsfrîngînd efecte marcante asupra întregului.

Definind personalitatea, urmează să o deosebim de conceptele și termenii de „individ", „persoană", „individualitate", adesea sinonim întrebuințați, dar care se referă la realități diferite.

Individul, luat în sens naturalist-științific, desemnează exemplarul singular — insul — dintr-o specie de ființe ; el fiind purtătorul principalelor însușiri ale unei categorii și deci, unitatea reprezentativă a acesteia. Cînd ne referim la noțiunea de individ, nu avem în vedere calitățile omului nici intenționalitatea lui, nici relațiile și atitudinile ce-l caracterizează. Noțiunea de individ astfel este abstractă și generală ; ea se aplică oricărei ființe umane.

Individualitatea se referă, în schimb, la o realitate psihologică specială ; la structurarea în interiorul individului a proceselor sale conștiente, a trăsăturilor psiho-fizice, a diferitelor însușiri personale într-o formă unică, nerepetabilă la ceilalți. În acest sens, fiecare om este o individualitate distinctă. Ca structură interioară individualitatea — *eul* propriu — nu se identifică cu personalitatea, care cuprinde întreaga interacțiune a individului cu mediul și prin urmare și relațiile interiorului său cu exteriorul, actuale ca și cele potențiale — întreaga sa devenire.

Persoana este dată de totalitatea unor însușiri, relații și calități exterioare, indicînd identitatea socială a individului, integritatea sa ca ființă concretă, purtînd un nume, o stare civilă și fiind investită cu funcții, datorii și drepturi în colectivitate, aparținînd unui sex, și avînd aspecte fizionomice de recunoaștere etc. Conceptul de persoană generalizează raporturi și manifestări obiective fără a include sistemul subiectiv și modul de a fi al insului și nici sinteza complexă a personalității pe care totuși, le presupune. Orice persoană matură, normal dezvoltată, este purtătoare a unui nucleu al individualității sale și se realizează ca personalitate.

Toate componentele personalității la care ne-am referit nu sînt structuri înnăscute, date odată pentru totdeauna. Dimpotrivă, ele se dezvoltă în procesul larg al socializării individului și în perma-

Scanned with OKEN Scanner

nenta sa interacțiune cu mediul uman. Datele native, cu privire la energia sistemului nervos, la plasticitatea sa și la echilibrul proceselor de excitație și inhibiție, precum și gradul de formare a analizatorilor la naștere, sînt abia premise pentru constituirea unei dinamici proprii și a unor structuri funcționale ale individului. Sistemul însușirilor native formează *genotipul* : el este însă de foarte timpuriu influențat de condițiile mediului, configurîndu-se în *fenotipul* individului, un aliaj propriu dintre proprietățile neurofiziologice înnăscute și însușirile psihice dobîndite în cursul vieții.

Geneza elementelor structurale ale personalității se realizează în mod concomitent pe mai multe direcții și căi. Evoluția în direcția programului ereditar al individului, de creștere, maturizare organică și funcțională, conturează componenta sa biologică și baza structurii temperamentale. Contactele sociale, mai mult sau mai puțin favorizate de o bază dinamică, evoluează spre o structură relațională, a atitudinilor de caracter, influențînd în același timp și definitivarea temperamentală a individului. Astfel, o predispoziție spre instabilitate afectivă poate fi contracarată sau agravată de experiența unor contacte interindividuale favorabile sau nefavorabile din colectivitate. Capacitățile se structurează în buna lor parte pe dispozițiile generale native, dar sînt în același timp rodul unor experiențe îndelungate, al unor exerciții de a efectua activități concrete.

În primii ani ai copilăriei abia se organizează premisele îndepărtate ale personalității : o largă bază a structurilor reflex-condiționate și a coordonărilor motorii, sistemul de semnalizare verbală și de intercomunicare prin limbajul cuvintelor, percepția de tip uman a obiectelor și realizarea unui plan mintal al reprezentărilor, conștiința de sine a copilului distinctă de conștiința despre semen, unele forme ale comportamentului uman (mersul, manipularea obiectelor, utilizarea socială a lor corespunzătoare), primele relații interindividuale de la copil la adult. Primele manifestări de sistem integrativ al viitoarei personalități a copilului se amplasează în jurul vîrstelor de doi ani și jumătate și trei ani. După cercetările lui L. B. Murphy, copii de doi ani și jumătate introduși într-un mediu nou, într-o cameră necunoscută lor și puși în fața unor scaune, jucării ori alte obiecte, s-au manifestat ca individualități foarte distincte : unul după ce-și asigură imediat locul pe scaun, lua o poștură severă și încordată, cu mîinile înfipte în buzunar, cu o privire fixă spre adult, înfățișînd atitudinea de „scoate-mă dacă poți" ; altul, cu o mimică activă, investigînd lucrurile din jur, abia căuta să afle „ce am de făcut" și, invitat să se joace, se integrează facil unei preocupări de acest fel ; în timp ce un al treilea se găsește

Scanned with OKEN Scanner

intimidat, se retrage, nu ia nici o inițiativă și abia dacă acționează la îndemnul binevoitor al adultului [1] etc.

O seamă de însușiri temperamentale individuale constatate la copiii de doi ani de către M. Shirley au fost ulterior reconfirmate la aceeași subiecți și după 15 ani, de către Neilon. În genere, se consideră că însușirile caracteriale de mai tîrziu pot modula manifestările temperamentale de origine, fără însă a le schimba cu desăvîrșire.

Organizarea așa-numitei structuri primare a personalității se efectuează de la 3—4 ani. Constatările medicilor pediatri și ale specialiștilor în neurologia infantilă, au stabilit în funcție de dominantele comportamentale fixate pe un fond nervos al copiilor următoarele tipuri clinice : *instabil, nervos, turbulent, timid, anxios.*

Contactele psihosociale, ca și preferințele conștiente între copii se formează la o vîrstă mai mare, începînd de la cinci, șase ani (H. H. Jennings). În fapt, etapa preșcolară, dintre trei și șase ani a copilului, se consideră aceea în care se pun bazele personalității sale.

ASPECTELE TEMPERAMENTALE ALE INDIVIDULUI

Temperamentul cuprinde dinamica generală a individului, disponibilul său energetic care se manifestă și imprimă o notă dominantă tuturor trăirilor și comportării sale. Dinamica temperamentală se exteriorizează atît în mișcările persoanei, cît și în afectivitate, în conduitele voluntare ori în procesele de cunoaștere ; ea se exprimă în mimica individului, în viteza și ritmul vorbirii, în aspectele scrisului său.

Indicii psihologici ai temperamentului sînt :

Impresionabilitatea — respectiv, adîncimea și tăria cu care sînt trăite fenomenele psihice, îndeosebi cele senzoriale și afective. După capacitatea de recepție a stimulărilor și profunzimea impresiilor produse, precum și după ecoul lor în întreaga ființă a subiectului, unele persoane sînt adînc impresionabile, iar altele doar superficial, puțin impresionabile. În primul caz, informațiile primite, ca și impresiile formate au o rezonanță mare în individ, iar trăirile afective îl fac să vibreze puternic. Ele toate cad pe un fond crescut de sen-

[1] Mai pe larg în această problemă, vezi de sub redacția noastră : *Personalitatea copilului*, Ed. politică, București, 1972, p. 15—34.

Scanned with OKEN Scanner

sibilitate a individului, corelată semnificativ cu o astfel de dinamică.

Indicele impulsivității, care se referă la caracterul brusc al răspunsurilor, la descărcări sacadate în desfășurarea proceselor ori dimpotrivă înregistrînd perioade de latență mărită, desfășurări domoale și intensitatea redusă.

Ritmul reacțiilor și al trăirilor interioare, ne înfățișează alternarea lor uniformă sau neuniformă (aritmie); modificările accelerate sau încetinite, o anumită regularitate deci între răspunsuri și pauze ori o instabilitate psihică și iregularități evidente.

Tempoul modificărilor neuropsihice temperamentale se exprimă în frecvența fenomenelor într-o anumită unitate de timp. Sub acest aspect există indivizi cu modificări abundente, cu frecvență mare în unitatea de timp și deci avînd un tempou tumultuos, ridicat și indivizi cu o frecvență de evenimente psihice și trăiri reduse, manifestînd un tempou scăzut, pe aceeași unitate de timp.

În sfîrșit, *indicele expresivității psihice*, în descifrarea temperamentului, apare în intonația vorbirii, în debitul și viteza limbajului, în mișcările de mers automatizate, în expresiile emoționale și mimice, în actele voluntare complexe, în sensul și direcția relațiilor individului cu ceilalți din colectivitate (dacă e dominat sau domină, dacă e influențabil sau influențează, dacă prezintă tendință spre extraversiune sau introversiune etc.).

În funcție de acești indici principali și mai ales după modul în care ei se îmbină în structura personalității, distingem ca variante individuale : temperamente excitabile emoțional și cu reacții ritmice prompte sau indivizi impresionabili dar în același timp lenți, mult prea deliberați și oscilanți, ca și tipul total pasiv, de temperament „imperturbabil" în atitudinile și comportamentul său. După cum, există tipuri expresive, cu exteriorizare certă și impresii vii ce li se pot citi parcă pe față, precum și tipuri estompate, neexpresive, fără a fi în mod voluntar reținute. Figura 39 ne ilustrează din acest punct de vedere reacțiile temperamental diferențiate la același stimul (același articol de ziar).

Dar, oricum s-ar manifesta temperamentul, în psihologia personalității el ne relevă două fapte importante, strîns legate între ele și de care urmează să se țină seama : a) *temperamentele redau*, pe de o parte, *tabloul comportamental al indivizilor sub aspectul lor dinamic*, iar pe de altă parte, b) *indică asupra proprietăților fundamentale ale sistemului nervos central*. Legătura dintre tipul de activitate nervoasă superioară — definit prin intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor centrale de excitație și inhibiție — și tem-

Scanned with OKEN Scanner

Fig. 39. Manifestări temperamentale deosebite la aceeași situație — stimul (1=temperament sangvinic, 2=temperament coleric, 3=temperament flegmatic, 4=temperament melancolic (după B. Radnai).

perament este directă și strînsă. Tipul de activitate nervoasă superioară formează baza neurofuncțională a temperamentului. Ceea ce înseamnă că, studiind manifestările temperamentale din comportarea subiectului putem ajunge la determinarea însușirilor sale fundamentale de tip de sistem nervos, tot astfel cum o serie de determinări de laborator asupra trăsăturilor tipologice ale activității nervoase superioare (B. M. Teplov, V. D. Nebîliţîn ș.a.) au facilitat cunoașterea temperamentelor umane.

Primele preocupări pentru aspectele diferențiale și tipice din comportarea oamenilor datează încă din antichitate, începînd cu secolul al V-lea înaintea erei noastre, cînd pe la 460, medicul Hipocrate dă cea dintîi clasificare a temperamentelor, după manifestările mai constante din comportarea oamenilor și considerîndu-le în funcție de proporția a patru lichide de bază din corp : sînge, flegmă, fiere galbenă și fierea neagră — de unde și denumirile de tip sanguin, flegmatic, coleric și melancolic.

Cu mult mai tîrziu Galenus, în secolul II înaintea erei noastre, consideră că particularitățile psihice ale indivizilor depind de pro-

porția diferitelor secreții de care dispune organismul și că, după acest criteriu, ar exista pînă la 13 tipuri de temperamente.

Teoria antică a temperamentelor rămîne cu totul naivă și prezintă pentru psihologia actuală numai un interes istoric. Din vechea clasificare a lui Hipocrate s-au păstrat doar denumirile, conținînd noțiunii de temperament modificîndu-se substanțial, fie în direcția unor explicații pur fiziologice, fie de ordin fizionomic și vădit caracterial.

La sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, în psihologia occidentală au apărut numeroase teorii cu privire la temperamente. S-au elaborat variate teze și generalizări, de pe poziții biologiste, net morfologice, endocrinologice, chimice sau psihologizante — toate tinzînd spre definirea unei tipologii sau alteia. În general, preocupările pentru o *tipologie* a temperamentelor iau în evidență elementele constante, de o anumită pregnanță la indivizi și tind să le eticheteze ca atare, să le descrie așa cum sînt, stabile, fără a pune problema genezei temperamentelor și nici a direcției în care ele ar putea fi educate. De multe ori, tipurile de temperament se substituie celor catacteriale sau se extind chiar asupra structurii întregii personalități. Unele teorii cu privire la temperamentele umane au ca punct de plecare aspectele organice și trăsăturile biologice ale individului și merg spre concluzii ce privesc dinamica sa comportamentală. Teoriile, în schimb, care pleacă de la origini social-psihologice, instinctuale, sau de la criterii „ideologice" și care excelează prin descrierea relațiilor și atitudinilor umane sînt invocate la analiza propriu-zisă a caracterului. În special, în tipologiile lui E. Kretschmer și W. Sheldon, după cum am văzut, descrierea unor structuri organice și tablouri temperamentale sfîrșește cu aspecte de conduită caracterială — la nivelul întregii personalități.

Considerînd aspectele organice pur exterioare ale individului — rezultate din calcule și din datele topometrice — G. Viola clasifica temperamentele în : tip digestiv, respirator și tip mușchiular, după proporția acestor sisteme în structura generală a organismului, analog criteriilor de fizionomie introduse de Lavater. După teoria somato-hormonală a lui N. Pande, constelația funcțiilor glandelor endocrine ar constitui baza temperamentelor. Astfel prin *para- hipo-* sau *hiper-* funcționare a acestor glande se determină un tip temperamental sau altul. De exemplu, prin hipofuncție tiroidiană se obține tipul mixoedem, care este brevilin, adipos, lent ; după cum, tipul hipertiroidian este longilin, instabil, agitat.

G. Heymans și E. Wiersma, la începutul secolului nostru, încearcă o clasificare a temperamentelor după criterii psihice, considerînd la

Scanned with OKEN Scanner

baza lor „trei însușiri fundamentale“ ale oamenilor : *emoționalitatea, activismul* și *dispoziția spre reprezentare*. Din felul în care se combină aceste trei entități se obțin următoarele tipuri :

	Emoții	Activism	Disp. reprezent.	Tipurile
1	−	−	−	amorfii
2	−	−	+	durabilii, apaticii
3	+	−	−	nervoșii
4	+	−	+	sentimentalii
5	−	+	+	flegmaticii
6	−	+	−	sangvinii
7	+	+	−	colericii
8	+	+	+	pasionații

Această teorie este pur descriptivă, combinatorie și în același timp, unilaterală considerînd doar cîteva elemente din întreaga viață psihică, a căror dinamică însăși urmează a fi explicată printr-o structură energetică mult mai profundă. De observat, că atît forța de reprezentare a individului, cît și gradul său de emoționalitate sînt expresia unei dinamici temperamentale și nicidecum cauza acesteia.

O teorie de la mijlocul secolului nostru, elaborată în S.U.A. de G. L. Freeman (1948) — și care nu face deosebire între temperament și caracter — pleacă de la considerarea a trei parametri de bază în înțelegerea tipurilor de comportament, anume : 1) *forța impulsurilor primare*, 2) *controlul descărcărilor nervoase* și 3) *capacitatea discriminativă* a individului (ceva apropiat de noțiunea de „inteligență“). După G. L. Freeman, în funcție de aceste însușiri, s-ar putea stabili la fiecare om „un coeficient de plutire“, de manifestare a sa (=rezistență). G. L. Freeman, ca și alți autori (Ross Stagner, 1961) [1] arată că acei indivizi care au impulsuri puternice dar controlul slab și discriminarea nu prea dezvoltată, vor fi mai predispuși la infracțiuni și crime. Tendința de a pune pe seama unor trăsături de temperament atitudinile infracționale, care țin în fond de conținutul relațional al personalității, este caracteristică multor teorii din occident.

Odată cu cercetările lui I. P. Pavlov și a elevilor săi asupra tipurilor de sistem nervos la animale și om — și respectiv, asupra tipurilor de activitate nervoasă superioară — se creează premizele

[1] Cf. Ross Stagner — *lucr. cit.*

Scanned with OKEN Scanner

naturalist-ştiinţifice pentru elaborarea unei teorii corespunzătoare a temperamentelor. I. P. Pavlov, experimentînd mult timp pe animale în laborator, a avut prilejul să observe că uneori tocmai organismele mai dinamice dădeau performanţe experimentale mai slabe. Şi invers, animalele aparent mai timide în viaţa lor obişnuită, se manifestau energic în condiţiile de laborator, fixînd relativ uşor reflexele condiţionate şi păstrîndu-le mai multă vreme. În general, animalele crescute cam în aceleaşi condiţii fixau totuşi în mod diferit noi reflexe ; ele păstrau în chip diferenţiat legăturile elaborate şi se acomodau diferit la aceleaşi condiţii de hrană şi ambianţă. Supuse unor traumatisme emoţionale, ca în cazul unei indundaţii a laboratorului, animalele salvate, observă I. P. Pavlov, reveneau în chip diferit la experienţa lor anterioară. Unele reactualizau uşor reflexele stinse din cauza spaimei, altele mult mai greu. Plecînd de la aceste constatări, I. P. Pavlov studiază manifestările tipologice ale activităţii nervoase superioare a animalelor mergînd pînă la *determinarea tipurilor generale de sistem nervos,* după următoarele criterii : *intensitatea* proceselor de excitaţie şi inhibiţie ; *echilibrul* dintre excitaţie şi inhibiţie şi *mobilitatea* acestor procese În funcţie de aceste criterii fundamentale ale activităţii nervoase se stabilesc următoarele tipuri generale :

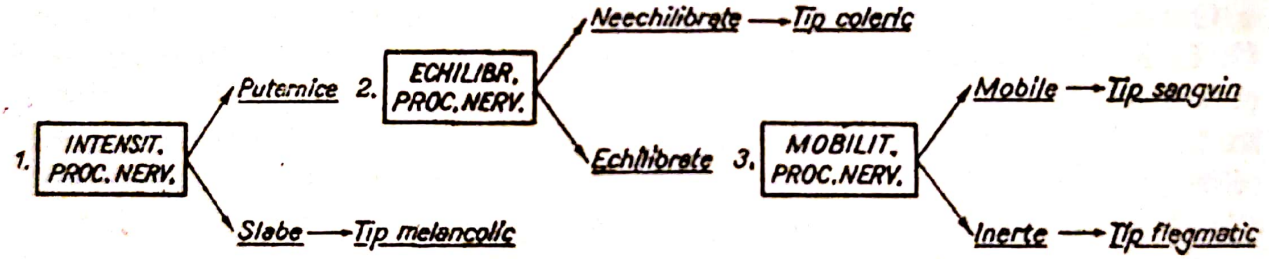


Fig. 40. Schema tipurilor generale de sistem nervos (după I. P. Pavlov).

Modelul de cercetare a caracteristicilor celor patru tipuri de activitate nervoasă superioară s-a extins şi asupra sistemelor umane. După I. P. Pavlov, tipurile pure, aparţinînd celor patru tipuri generale, în realitate sînt greu de identificat. De fiecare dată, însuşirile diferitelor tipuri coexistă la acelaşi individ, conturînd noi variante tipologice. Este posibil astfel, ca prin combinarea trăsăturilor de la tipurile generale să se ajungă pînă la 24 de variante ale tipurilor intermediare.

Particularităţile tipologice ale sistemului nervos la indivizii umani se referă la calitatea acestuia de a fixa reflexele condiţionate, la uşurinţa sau dificultatea de a le stinge, la capacitatea de a modifica legăturile nervoase temporare formate.

Scanned with OKEN Scanner

În comportările sale exterioare, *tipul puternic*, dar *neechilibrat* de la baza temperamentului coleric, este impetuos, impulsiv ; activitatea nervoasă subcorticală fiindu-i insuficient reglată de scoarța cerebrală. Procesele excitative predomină, în detrimentul unor inhibiții necesare. Inhibițiile condiționate se elaborează dificil și sînt instabile. Inhibițiile de diferențiere și de întîrziere sînt și ele mai slabe și instabile. Copiii care aparțin acestui tip sînt prea vioi, agitați, dispun de multă energie nervoasă dar pe care o consumă neeconomicos. Răspunsurile pe care le dau sînt puternice și disproporționate cu excitantul care le-a provocat. Îi caracterizează o vorbire explozivă ; gîndirea lor se poate concentra mai greu, mișcările sînt abrupte. Pun cele mai multe probleme de disciplină în educație.

Tipul puternic echilibrat și mobil — corespunzător temperamentului sanguin, — este mai frecvent la indivizii robuști. Este un tip vioi și fixează reflexele condiționate, dar din cauza mobilității proceselor sale nervoase, ele sînt puțin durabile ; inhibiția de stingere se instalează cu multă ușurință. Reactualizarea legăturilor temporare se face de asemenea ușor. Procesul inhibiției de diferențiere este eficient, ceea ce duce la o precizie necesară în răspunsurile vorbo-motorii. Marea mobilitate a proceselor corticale asigură raporturi optime între scoarță și subscoarță (N. I. Krasnogorski). Copiii aparținînd tipului sangvin învață ușor, se acomodează lesne școlii (I. A. Samarin) ; au un vocabular bogat. Nevoia de a depăși ambianța îi face foarte activi. Ei se plictisesc însă foarte repede în aceeași situație, fapt care îi poate împinge spre superficialitate. În genere, sînt copii impresionabili, dar de scurtă durată : atașamentul lor afectiv nu este suficient de stabil și în această direcție trebuie să se insiste mai mult pe linia procesului educațional.

Tipul puternic echilibrat (temperamental flegmatic) oferă un tablou sărac în manifestări exterioare. Reflexele condiționate și le formează mai greu, necesitînd un număr mare de asociații și de repetiții ; în schimb, odată elaborate, reflexele sînt stabile (durabile). În mod permanent scoarța cerebrală exercită un control asupra instanțelor subcorticale. Inerția proceselor nervoase duce la calm și liniște „imperturbabilă", la o desfășurare lentă și domoală a deprinderilor formate.

Tipul slab (melancolic) este tipul cu o rezistență scăzută la eforturi. Procesele de inhibiție supraliminală se instalează unor, capacitatea de concentrare a proceselor nervoase este redusă. În general este vorba de un tip retras, timid. Cercetările psihologice asupra tipului slab la om au demonstrat totuși, posibilitatea acestui tip de a se acomoda, de a se educa și de-a deveni capabil uneori de o muncă intelectuală intensă.

Scanned with OKEN Scanner

În general, în procesul muncii şi al educaţiei, energia proceselor nervoase poate fi antrenată. De o semnificaţie principială este teza pavloviană cu privire la educabilitatea tipurilor.

„Modul în care se comportă omul şi animalul — scrie I. P. Pavlov — este condiţionat nu numai de proprietăţile înnăscute, ci şi de influenţele care au acţionat şi acţionează asupra organismului în timpul existenţei sale individuale depinzînd de educaţie sau învăţare luate în sensul cel mai larg al cuvîntului. Cînd este vorba de tipul natural de sistem nervos se impune să ţinem seama de toate influenţele la care a fost supus acest sistem din ziua naşterii şi la care continuă să fie supus pînă astăzi organismul respectiv". [1]

De aici reţinem faptul că tipul de activitate nervoasă superioară nu este fix, dat odată pentru totdeauna ci, poate fi influenţat şi format într-o direcţie sau alta. Un al doilea fapt important este că nu putem eticheta „în sine" niciunul din tipurile generale ca fiind negativ sau pozitiv şi preferabil unul celuilalt. Trăsăturile tipologice ale activităţii nervoase superioare sînt doar expresia unei dinamici. Numai conţinutul relaţional al personalităţii va decide direcţia în care evoluează aspectele dinamice, ca şi valoarea lor. Este posibil ca mobilitatea sangvinicului să evolueze pozitiv, servind o iniţiativă spontană şi vie, o continuă inventivitate productivă sau un spirit întreprinzător etc.; după cum, ea poate deveni şi o trăsătură negativă evoluînd spre superficialitate, spre conţinuturi neesenţiale, spre activităţi inutile. Tot astfel, inerţia flegmaticului poate constitui o premiză pozitivă în educarea perseverenţei sale, a răbdării, tenacităţii; sau, o trăsătură negativă dacă se axează pe încăpăţînare, conservatorism steril, sau pe inactivitate. În consecinţă, orice tip de temperament — coleric, flegmatic, sangvin, melancolic, ca şi variantele intermediare — permite dezvoltarea însuşirilor complexe ale personalităţii. Tocmai de aceea, temperamentele nu pot fi apreciate „în sine" ca fiind *bune* sau *rele*, acceptabile ori de neacceptat, izolate de conţinutul persoanei a cărei dinamică o exprimă. Aşa de pildă, A. S. Puşkin era un tip coleric; despre Herzen se spune că era sangvin: Gogol a fost prin excelenţă un melancolic, iar fabulistul Krîlov — flegmatic.

Mijloacele de investigaţie în determinarea temperamentelor. Manifestările temperamentale pot fi surprinse în variate împrejurări: în condiţiile de muncă, la învingerea unor dificultăţi, în suportarea eşecului, a insuccesului individului. Cu ajutorul metodei observaţiei putem depista numai anumite manifestări temperamentale — cele ex-

[1] I. P. Pavlov, *Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor*, Ed. Acad. R.P.R., Bucureşti, 1953, p. 552.

Scanned with OKEN Scanner

primabile în : stările emoționale, ori la declanșarea reacțiilor motorii. Mai puțin pot fi sesizate frînarea și variatele forme ale inhibiției. De asemenea, echilibrul proceselor și mobilitatea lor pot fi descifrate pe bază de observație ; în schimb, mult mai dificil pot fi stabilite raporturile de intensitate ale proceselor nervoase fundamentale, ca și ale celor psihice. Cu toate acestea, metoda observației ne permite să apreciem treptat și progresiv manifestările tipologice în activitatea copiilor. La început vom distinge unele manifestări extreme, evidente, reușind să încadrăm copiii pe care îi cercetăm în grupe mari (colerici și sangvinici ; flegmatici și melancolici). După ce îi cunoaștem mai mult, determinările pe calea observațiilor devin mai precise, mai diferențiate.

Considerăm ca trăsături temperamentale ale persoanei numai acele însușiri ale dinamicii *care apar constant, în diferite domenii de activitate* și, ca atare, ne pot apropia de caracteristicile tipului respectiv.

Ca indici ai intensității proceselor nervoase putem considera : capacitatea de a depune eforturi intelectuale sau fizice mai prelungite ; restabilirea rapidă a capacității de muncă după un efort prelungit ; faptul de a lucra sistematic, fără nevoie de a fi stimulat dinafară ; rezistența la eșec și reluarea facilă a activității ; îndrîjirea și tenacitatea în luptă cu greutățile fără a se descuraja atunci cînd ele se ivesc ; capacitatea de a-și mobiliza forțele în conformitate cu sarcinile puse. Alături de acestea, puterea de concentrare asupra materialului de studiu, bogăția și varietatea activităților pe care le desfășoară individul, capacitatea de a cuprinde sarcini complexe, rezistența pe care o opune la măsurile tari, participarea neobosită la acțiune — constituie de asemenea, trăsături ale tipului puternic. Un indiciu semnificativ al forței proceselor nervoase poate fi socotit gradul de productivitate a muncii intelectuale. Tendința spre șablon în activitatea individuală, rezistența minimă față de stimulenți distractivi ne dau indicații despre slăbiciunea proceselor nervoase. Tulburarea vizibilă a activității fixate în deprinderi și obișnuințe în urma introducerii unei activități noi, reacția de izolare prelungită în fața situațiilor noi, preferința pentru situațiile obișnuite și tonusul în general scăzut al activității indică asupra slăbiciunii proceselor nervoase și asupra unui temperament slab.

În determinarea *echilibrului proceselor nervoase* ne putem sprijini pe următorii indici : stăpînirea de sine în situațiile dificile, capacitatea de a exercita autocontrolul în reacțiile verbale, motrice, emotive, efectuarea în chip egal și în același ritm a unei activități determinate, coordonarea motrică, economia în mișcări, în acțiuni și gesturi. Capacitatea de a realiza „afectul așteptării“ — de a amîna,

Scanned with OKEN Scanner

de a întîrzia o dorință sau o întrebare, ne poate da indicații de asemenea despre echilibrul celor două procese fundamentale.

Putem considera drept indici ai *tipului neechilibrat* : lipsa stăpînirii de sine în relațiile cu alții ori în fața greutăților, insuficiența controlului asupra reacțiilor emotive, verbale și motrice manifestate adesea în forme explozive. În fața insuccesului apar reacții accentuate de nemulțumire, explozii de mînie, proteste exprimate vehement. La nivelul reacțiilor verbale, neechilibrul proceselor nervoase se exprimă în faptul că individul vorbește neîntrebat, gîndește cu voce tare, iar firul gîndirilor sale se întrerupe adesea sub influența factorilor distractivi. Redactarea pripită, dezordonată, adesea și plină de greșeli mărunte a lucrărilor scrise, constituie, de asemenea, indiciul tipului neechilibrat. Pe planul reacțiilor motrice neechilibrul este pus în evidență în : agitația motorie continuă, lipsa de coordonare a mișcărilor, nerăbdare manifestată în îndeplinirea unor activități care cer meticulozitate, precizie și finețe ; ritm inegal în muncă, nestatornicie în realizarea unei activități îndelungate.

Mobilitatea proceselor nervoase și psihice o constatăm în ușurința cu care individul trece de la o activitate la alta, în felul în care își schimbă ritmul activității și se adaptează la situații schimbătoare, în viteza cu care își modifică deprinderile. În plan intelectual, mobilitatea proceselor se manifestă în priceperea de a găsi aspecte noi, de a da soluții prompte la situații variabile, în spontaneitatea gîndirii. Tot ca un indiciu al mobilității proceselor nervoase putem menționa particularitățile vorbirii : priceperea de a găsi ușor și imediat expresiile cele mai potrivite, de a reține cu ușurință termenii noi. Trecerea rapidă și fără dificultăți de la o stare emoțională la alta, indică de asemenea asupra mobilității neuropsihice a individului.

Trăsăturile de conduită din care se poate deduce *inerția proceselor nervoase* pot fi : încadrarea lentă într-o situație și activitate nouă, dificultăți în modificarea deprinderilor, caracterul șters, estompat al trăirilor emotive, motricitate săracă. Inerția proceselor nervoase se întrevede și în ritmul activității intelectuale : subiectul nu sesizează din primul moment întrebarea în problemă, are nevoie de răgaz pentru formularea răspunsului și de un timp prelungit pentru elaborarea soluției, comutarea atenției sale se realizează cu greutate.

Pentru determinarea mai exactă a manifestărilor temperamentale se pot folosi următoarele experimente :

a) *experimentul de corectură* : prin care se dă subiectului un text cu figuri sau litere și i se cere să bareze după o anumită regulă — diferite semne (din trei în trei semne litera *a*, sau în fiecare context de consoane vocalele *i* și *e*). Pe parcurs, sarcinile de baraj se pot

Scanned with OKEN Scanner

complica urmărindu-se cum se realizează trecerea de la o sarcină la alta.

b) *studiul profunzimii inducției negative se poate efectua prin prezentarea unor excitanți perturbatori.* Li se prezintă subiecților șiruri de calcule aritmetice pe care să le efectueze mintal sau în scris. Pe parcursul rezolvării exercițiilor, la intervale egale de timp, experimentatorul prezintă excitanții perturbatori (zgomot puternic : un diapazon, o pîrîietoare). Se constată astfel aspectele diferențiale în reacomodarea subiecților. Pentru unii excitantul perturbant este un inhibitor și dezorganizează activitatea. Tipurile puternice însă pot reacționa printr-o mai mare concentrare și fără să le scadă capacitatea de lucru etc. [1]

SISTEMUL RELAȚIILOR CARACTERIALE

Dacă temperamentul exprimă aspectul dinamic în desfășurarea personalității, caracterul face parte din conținutul ei. El constituie nucleul psihosocial al relațiilor individului, format din atitudinile sale esențiale față de lume, din trăsăturile mai stabile și constante, manifestate în raport cu munca, în raport cu ceilalți indivizi din colectivitate, față de valorile sociale, precum și în raport cu propria persoană. Cînd ne pronunțăm despre caracterul cuiva, înseamnă că ne referim la sistemul lui de relații și atitudini principale, realizate dominant în conduita sa. De pildă, faptul că un om își respectă întotdeauna cuvîntul, că este disciplinat în muncă, ceea ce pretinde și celor din jur, că muncește efectiv sîrguincios și cu abnegație ne face să conchidem că are un caracter pozitiv. Despre cineva care în mod constant denaturează adevărul, care relatează eronat faptele, asumîndu-și merite pe care nu le are etc., spunem că are caracter negativ ori chiar „lipsă de caracter", ceea ce din punct de vedere psihologic nu corespunde adevărului, deoarece, atît nesinceritatea, cît și lăudăroșenia, minciuna sînt tot atitudini și manifestări interpersonale care fac parte din structura caracterului.

Nu orice relație interpersonală însă ori interacțiune umană din structura personalității este și componentă a caracterului ; tot astfel, cum nu orice manifestare comportamentală în raport cu munca ori

---

[1] Cf. A. Chircev, I. Radu, D. Salade — *Problema determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi în condițiile vieții școlare*, în : Studii de psihologie pedagogică, E.S.D.P. București, 1958.
P. Popescu-Neveanu — *Tipurile de activitate nervoasă superioară la om*, Ed. Academiei R.P.R., București, 1961.

Scanned with OKEN Scanner

cu semenii este atitudine de caracter. Sistemul relațiilor caracteriale reunește acele atitudini și interacțiuni psihosociale care sînt definitorii pentru individ, de mare eficiență psihică și diriguitoare în comportarea sa. Ele sînt, în primul rînd, relații dintre cele mai *semnificative* și *esențiale* pentru om — relații față de muncă, relații și atitudini în raport cu colectivitatea, cu membrii ei, cu valorile social-culturale. În al doilea rînd, relațiile de caracter sînt relații *selectiv-integratoare* : de acceptare, atașament și de direcție pozitivă față de anumite realități ; și în același timp, de reprobare și de negare a fenomenelor și aspectelor de sens contrar realităților date. În al treilea rînd, ele sînt relații și atitudini *profund conștiente individului* și *adînc motivate*, despre care acesta poate oricînd relata și raporta, le poate argumenta de principiu în conduita sa. Astfel avem conștiința și caracterul unui adevărat comunist, unde principialitatea fermă și motivația socială superioară sînt atît de evidente. Chiar atitudinile negative de caracter (neglijența în muncă, nerespectarea avutului obștesc, furtul etc.) un infractor și le motivează printr-o viziune a sa proprie asupra realității : prin ideea unei „înțelepciuni“ de a trăi fără muncă, a unui „drept“ de a lua de la cel care are etc. În al patrulea rînd, relațiile de caracter sînt de *mare* stabilitate, nu sporadice doar, ori ocazionale sau întîmplătoare în viața individului. Ele se impun ca *dominante* în conduita persoanei și nu sînt fluctuante ori numai palid prezente în acțiunile sale, indiferent dacă este vorba de caractere proeminente sau discrete, pozitive ori negative.

Un alt specific al relațiilor caracteriale îl constituie *unitatea* lor și *consensul* cu realitățile sociale care le generează. O atitudine pozitivă și de abnegație față de muncă este în consens cu realitatea muncii neexploatate și în unitate cu lipsa claselor antagoniste, ea corelează puternic cu o concepție înaintată despre viață și societate, cu o înțelegere superioară a rolului muncii socialiste etc. Aceeași atitudine este unitară cu exigența față de munca semenilor și cu respectul față de rezultatele muncii lor ; ea este în consens cu o exigență crescută față de propria muncă, cu atitudinea constructivă și inovatoare în procesul muncii, cu tendința spre autoperfecționare profesională ș.a.

În sfîrșit, relațiile caracteriale — esențiale, selective, constante, semnificative pentru individ, conștient motivate și unitare cu realitățile care le generează — apreciate valoric, pot fi pozitive sau negative, în funcție de conținutul și orientarea lor socială, ele sînt promovabile sau reprobabile.

După N. D. Levitov, caracterul din punct de vedere psihologic reprezintă „totalitatea trăsăturilor esențiale-calitative, specifice in-

Scanned with OKEN Scanner

dividului, care se exprimă constant în activitatea variată a omului". În structura sa, caracterul grupează următoarele categorii de relații principale :

a) față de ceilalți oameni, față de colectiv și în general relațiile persoanei cu societatea ;
b) atitudinile și relațiile persoanei față de muncă ;
c) atitudinea față de propria persoană și față de propria activitate [1].

Teoriile cu privire la caracter elaborate în psihologia tradițională sînt, în mare, de trei categorii : a) *constituționale și morfofuncționale*, care deduc componentele caracterului din însușirile organice și din trăsăturile de temperament ale individului (Kretschmer-Scheldon) ; b) *teorii psihanalitice* (S. Freud, C. G. Jung, A. Adler) ; și c) *teorii spiritualiste, „ideologice"* (A. A. Roback, E. Spranger). O categorie aparte formează punctele de vedere progresiste în acest domeniu al lui W. Boven, A. P. Neceaev, A. F. Lazurski, A. S. Makarenco, H. Wallon, E. Schreider, iar în etapa actuală, cercetările lui B. G. Ananiev, A. G. Kovalev, V. N. Measișcev și la noi A. Chircev.

Modalitatea derivării și a deducerii însușirilor de caracter din particularitățile structurii organice a individului, precum și din aspectele dinamicii lui temperamentale, s-au putut constata în teoriile lui E. Kretschmer și W. Sheldon, expuse în capitolul anterior. Teoriile psihanalitice derivă caracterul din tendințele instinctuale și din impulsurile interioare ale inconștientului individului, sau dintr-o seamă de sentimente ale lui. Astfel, după S. Freud structura primară a caracterului la copil este determinată de stadiul erotismului său pregenital : copiii posedă un caracter anal, care apoi se refulează făcînd loc tipului psihosexual. Tipurile psihosexuale sau libidinale de caracter descrise de S. Freud sînt : tipul *erotic*, mereu preocupat să nu-și piardă iubirea : tipul *obsesiv*, care tinde spre scopuri și realizări extrapersonale afirmîndu-și supra-eul ; și tipul *narcisic*, caracterizat prin iubire de sine, prin autoconservare și tentat spre agresivitate. Din combinarea acestor caractere rezultă, după S. Freud, ca tipuri mixte : 1. *erotico-obsesiv* ; 2. *erotico-narcisic* și 3. *narciso-obsesiv*. Este cît se poate de limpede eroarea fundamentală, ca și tendința teoriei freudiene, care încearcă să deducă în mod exclusiv din sexualitate sistemul atît de complex al relațiilor caracteriale.

Pentru C. G. Jung determinantele caracteriale pleacă din instinctul autoconservării. Extraversiunea și introversiunea sînt cele două tendințe îndreptate spre satisfacerea autoconservării. Dacă predomină

---

[1] N. D. Levitov — *Voprosî psihologhii haraktera*, Izd. APN, R.S.R.S.R. Moscova, 1952.

orientarea spre obiect, spre stimulările din afară, se instituie caracterul extrovertit. În același timp, mecanismul introversiunii nefiind total anulat, subiectul și-l refulează în conștiința sa. Orientarea preponderentă spre sine, dă caracterul introvertit. C. G. Jung consideră apoi, că nu numai orientarea generală a tendințelor definește caracterul, ci și predominarea uneia din funcțiile psihice de bază : *senzațiile* și *intuiția, gîndirea,* sau *emoțiile,* de unde sînt posibile tipurile de caracter : *sensitiv, intelectual, emoțional, intuitiv.* Pentru A. Adler, tendința psihică fundamentală care determină caracterul este autoafirmarea, lupta împotriva sentimentului inferiorității, o anumită nevoie de compensație a individului. Alături de acest sentiment, acționează sentimentul comunității, tot atît de puternic și care configurează sub raport social caracterul. Din nefericire, A. Adler nu a analizat determinarea social-istorică a unui asemenea sentiment uman, și explicațiile sale rămîn în mare parte speculative.

După A. A. Roback, caracterul se structurează din elemente exclusiv etico-logice și se opune instinctelor și afectivității. Caracterul se exprimă tocmai în inhibiția impulsurilor instinctuale, iar absența unei asemenea inhibiții denotă lipsă de caracter. Numai oamenii superiori și deosebiți, care dispun de o intuiție puternică sînt adevărați oameni de caracter. Oamenii mijlocii, comuni, nu pot avea un caracter cristalizat, arată A. A. Roback, în lucrarea sa „*Psihologia caracterului*", apărută în 1931. Schema caracterelor pe care și le imaginează este următoarea :

Niveluri de caracter	Principii reglatoare în sancționarea conduitei
1. Caracter superior	Intuiție
2. Caracter înalt	Etico-logice Estetice Religioase
3. Caracter mijlociu	Sociale Juridice
4. Fără caracter	Fizice.

O asemenea poziție social-discriminatorie în tratarea caracterului este de neacceptat și total condamnabilă ; ea se găsește vădit pe pozițiile unei ideologii reacționare.

Pentru E. Spranger, care pornește în considerarea caracterului de la predispozițiile individului spre „trăiri" și „acțiuni", dar care predispoziții se realizează în raport cu niște forme culturale ale vieții, constituite în societate, ca : economia, știința, statul, arta, religia, societatea, caracterele se grupează în : *teoretic, estetic, practic, religios, dominator, social.* Este o clasificare empirică, pe care o întîl-

Scanned with OKEN Scanner

nim și la A. F. Lazurski și care dă niște jaloane mari pentru sistematizarea datelor observative în legătură cu caracterul. În mod arbitrar la E. Spranger psihologicul hotărăște asupra conturării sociale și culturale a oamenilor și nu condițiile vieții sociale determină caracteristicile comportamentale ale indivizilor, inclusiv caracterul lor.

O explicație mult mai realistă dă H. Wallon genezei caracterului atunci cînd îl consideră ca rezultat al interacțiunii reciproce a individului cu condițiile sociale de viață în care acesta activează. Este importantă la H. Wallon ideea rolului activității subiectului în formarea caracterului său.

Pentru descrierea caracterului în psihologia actuală întîlnim trei termeni și trei noțiuni psihologice, uneori interșanjabile : cea de *relație caracterială, atitudine* și *trăsătură* de caracter. Aparent sinonime, aceste concepte totuși acoperă realități distincte.

Relația caracterială, după cum am definit-o, și cum îi arată și numele, exprimă o interacțiune ; ea este o legătură actuală, activă și constantă a subiectului cu anumite realități sociale, ca de pildă : relația de prietenie, solidaritate cu cei din jur, sinceritatea, respectul pentru semen, plăcerea de a munci, acuratețea și punctualitatea în realizarea diferitelor sarcini, modestia, curajul.

Atitudinea de caracter presupune o organizare psihică mai largă, de ordin pozițional în structura personalității, ea fiind un sistem de relații coerente ; actuale, latente și potențiale, care se traduc în variate forme de comportament. Așa, de pildă, atitudinea ateistă, presupune nu numai o relație de negare a divinității, dar dezacordul cu prejudecățile, o receptivitate crescută pentru adevărul științific, contradictualitate cu interpretarea mistică religioasă a fenomenelor realității etc. Prin determinările social-culturale la care sînt supuse structurile psihice umane, atitudinile de la nivelul caracterului devin *atitudini-valori.*

Trăsăturile caracteriale, derivînd din anumite tendințe structurale dominante ale personalității exprimă notele specifice ale atitudinilor și relațiilor de caracter. De exemplu, o trăsătură a caracterului este perseverența în acțiune ori instabilitatea ; tot astfel sînt : răbdarea, meticulozitatea, pedanteria, francheța, solicitudinea, suspiciunea ș.a. Unele din trăsături sînt mai generale, indicînd doar sensul organizării psihice, nu și calitatea ei din punct de vedere social. De exemplu, dîrzenia poate fi trăsătură a unui caracter pozitiv : o dîrzenie în muncă pentru atingerea unor scopuri nobile ; după cum, ea poate fi și trăsătură de caracter distructiv, de tărie a individului și de ambiționare a sa în atingerea unor țeluri meschine.

Ceea ce rămîne specific caracterului, care înglobează în fapt relații, atitudini și trăsături este sinteza acestora într-un sistem ierarhic.

Scanned with OKEN Scanner

„Caracterul, preciza I. P. Pavlov, este un întreg ; dar acest întreg constă din părți, din trăsături care se află în permanentă relație și interacțiune. Dacă îți reprezinți diferite trăsături ca fiind separate, desigur nu vei putea determina caracterul omului. Este necesar să iei un sistem de trăsături și, în cadrul acestui sistem, să analizezi care din aceste trăsături ies pe primul plan, care abia se manifestă fiind estompate ș.a.m.d.“ [1]. În mod legic, unele trăsături de caracter sînt superioare și dominante — prin tăria, eficiența, valoarea lor — în structura personalității, iar altele subjacente, secundare sau numai în curs de formare. Această organizare ierarhică este în funcție de modelele, de semnificațiile atitudinilor sociale, ca și de întregul sistem de valori pe care individul și l-a interiorizat.

Cu privire la aprecierea relațiilor și a trăsăturilor de caracter pe drept cuvînt, V. N. Meașișcev consideră că trebuie avute în vedere :

1. Însușirea de trăsături, sau relații *tipice*, față de realitatea obiectivă și, mai întîi de toate, față de realitatea socială.
2. Apoi, *gradul de exprimare* și *de electivitate* al acestor relații la individ ; exprimarea lor ca interese, trebuințe, aptitudini chiar.
3. *Nivelul de dezvoltare și de sistematizare* a lor (generalizarea lor conștientă, fundamentarea principială, motivată ; impunerea ca sistem).
4. *Amploarea și integritatea acestor relații,* consecvența lor.
5. *Eficiența trăsăturilor* și *atitudinilor de caracter* în acțiunile omului.
6. *Stabilitatea* lor [2].

Dar, dincolo de aceste aspecte generale și modale ale trăsăturilor personale, caracterul urmează să fie studiat mai ales ca nucleu moral al personalității — un subsistem valoric al ei, esențial. Din acest punct de vedere interesează și problema genezei unui asemenea subsistem.

Caracterul se constituie și se dezvoltă în practica socială a individului, în experiența sa de muncă și viață alături de ceilalți din colectivitate. Cum nici căile de evoluție personală și nici experiențele subiectului cu ceilalți nu sînt identice, structura caracterelor este deosebită de la o individualitate la alta. Cu toate acestea, caracterele indivizilor prezintă și trăsături comune, aspecte generale mari, ca aparținînd unor grupuri umane, unor anumite categorii de oameni, unor clase sociale, unor grupări etnice ori naționale etc. Romanii erau caracterizați prin spirit războinic. Sînt cunoscute apoi, mîndria poporului velicorus (V. I. Lenin), discreția englezilor și spi-

---

[1] *Pavlovskie sredî*, tom II, Moskva, 1949, p. 564.
[2] A. G. Kovalev, V. N. Measișcev — *lucr. cit.*, p 151.

Scanned with OKEN Scanner

ritul lor conservator ori ospitalitatea neîntrecută a poporului român. Spiritul proprietății private caracterizează în întregime clasele dominante din societatea capitalistă, după cum internaționalismul proletar este o caracteristică a comuniștilor de pretutindini. La toți infractorii „de profesie" de exemplu, întîlnim atitudinea de defensivă.

Stimulările generate de împrejurările vieții, arată S. L. Rubinstein, formează „materialul de construcție al caracterului", care prin sistematizare și stereotipizare devin organizări psihice constante și eficiente în structura individului.

În genere, caracterul are o evoluție foarte complexă înăuntrul personalității. Pe de o parte, atitudinile și trăsăturile de caracter sînt strîns legate de orientarea individului, de interesele, scopurile și idealul său, încît, o mare parte a caracterului ține de concepția sa despre lume și viață. Pe de altă parte, multe trăsături de caracter evoluează din calitățile voinței, din particularitățile vieții afective, precum și din însușirile structurilor intelectuale, ele toate fiind trăsături : volitive, emoționale, intelectuale de caracter. Din acestea enumerăm : dîrzenia, consecvența, stăpînirea de sine, sugestibilitatea, supunerea, spirit dominator ș.a. ca aparținînd sferei voluntare a individului ; sau : optimismul, pesimismul, timiditatea, curajul, modestia, patriotismul, demnitatea personală, mîndria națională etc. derivînd din viața emoțională, și în sfîrșit : setea de cunoaștere, discernămîntul, puterea logică, principialitatea, onestitatea științifică, spiritul veridicității, atitudinea critică, viziunea sintetică asupra realității, atitudinea creatoare în cunoaștere etc., toate derivă din calitățile activității intelectuale a individului.

Reamintim, în acest sens, teza lui S. L. Rubinstein, după care, acele însușiri și calități ale proceselor și activităților psihice, care sînt constant urmărite și cultivate la individ, care sînt conștient întărite, devin la un moment dat trăsături ale personalității sale. În același timp, nu trebuie uitat că, cele mai multe din atitudinile și trăsăturile caracteriale se mulează pe relațiile interumane, generînd din normele vieții sociale, din statutele și rolurile subiectului în colectivitate. Tocmai de aceea, formarea caracterului înseamnă în mare parte interiorizarea unor cerințe și norme pe care colectivitatea le formulează față de indivizi.

Transformările sociale înregistrate în țara noastră, alături de concepția marxistă despre lume, de aspirațiile și idealul edificării socialismului, au conturat remarcabile profiluri de caracter : de muncitori înaintați, cu convingeri comuniste, cu spirit de abnegație în muncă, entuziaști, curajoși, cu sentimente colectiviste, buni patrioți, inovatori.

Scanned with OKEN Scanner

Normele și modelele sociale sînt configurări de atitudini și comportamente, de trăsături, în acord cu valorile pe care le adoptă și le cultivă grupurile umane, le promovează și le impun ca atare individualităților [1]. Unele din ele sînt instituționalizate, altele nu, și se propagă ca obișnuințe. Este de remarcat faptul că fiecare comportament social — să spunem : salutul între persoane, acceptarea reciprocă, toleranța față de gusturile celuilalt, indignarea la atacul persoanei ș.a. — formează răspunsul individual la o situație dată și este, totodată, stimul pentru comportarea celorlalți. Norma exprimă comportamentul dezirabil dintr-un grup. Ea se însușește de individ ca orice informație sau deprindere, primind însă neapărat aprobarea socială, lauda sau blamul celor din jur cînd nu este efectuată similar altora.

La integrarea sa în colectivitate, *individul uman* găsește norme și modele de conduită gata elaborate, funcționînd efectiv în comportarea tuturor celor care îl preced. Astfel, există modelul femeii și al bărbatului în societatea dată, modelul producătorului, modelul de muncitor, țăran sau intelectual, modelul unor relații de muncă, de schimb de bunuri, de a petrece festiv, de a se bucura, de a se întrista în comun, de a crește și educa tînăra generație etc. Există comportamente obligatorii și prestabilite indivizilor, precum și cele la opțiune. De exemplu, în societatea noastră există obligativitatea pentru părinte de a-și recunoaște copilul, de a-i da numele, dar este la opțiunea unei văduve de a se recăsători sau nu. Altfel spus, fiecare individ determinat să trăiască în societate se vede pus în fața unor multiple norme și modele sociabile cum sînt : a) cele legate de vîrstă, sex, situație maritală, starea de sănătate sau boală etc. De pildă, în unele regiuni ale țării, există un model al tinerei pentru căsătorie : „să fie înaltă, albă, grasă“, după cum tînărul să aibă satisfăcut stagiul militar ; b) *modelele familiale* — de copil, frate, părinte, noră, soacră etc. ; c) *cele profesionale* — sînt profesii de pildă unde sînt preferate numai femeile sau altele unde sînt solicitați bărbații pînă la o anumită vîrstă ; d) în sfîrșit, există și categoria *modelelor ideale*, care acționează asupra individului solicitîndu-l în direcția de „cum ar trebui să fie“. Modelele educaționale sînt tipic ideale ; față de modelele sociale reale care într-o măsură tolerează imperfecțiunile, în cazul modelelor educaționale societatea este mult mai exigentă.

---

[1] Cf. H. Mendras — *Eléments de sociologie*, Armand Colin, Paris, 1967.

Scanned with OKEN Scanner

Atitudinile profunde ale individului care presupun adeziunea sa la anumite valori ale colectivității formează sistemul său de *atitudini-valori*. Un asemenea sistem de atitudine-valoare devine motivator în structura subiectului, permițîndu-i variate forme de comportament explicit. De pildă, exigența și principialitatea comunistă pot motiva la individ comportamentul combativ, o riguroasă auto-analiză și un autocontrol, intervenția energică pentru îndepărtarea neprincipialității din conduita altora etc. Sistemele atitudini-valoare afectează direct structura relațională a personalității. Din punctul de vedere al psihologiei sociale, modelul de conduită și de atitudine se definește ca tipul de acțiune, de gîndire și sentiment comun unei colectivități date, care însoțit de sancțiunile premiale sau penale ale acesteia asigură reglarea conduitei indivizilor (R. Linton).

Procesele psihologice prin care indivizii își apropie normele sociale și sînt în interacțiune cu modelele date sînt : *învățarea socială, conformismul,* procesul de *ajustare socială, al integrării* (profesionale, grupale, instituționale etc.), *procesul educației* și de *inculturație*, cu toate variantele de devianță posibile ale acestora. Învățarea socială este mult mai largă și prezentă, după cum am văzut, pe tot parcursul socializării individului și al acumulării experienței umane. Conformismul se referă la procesul de uniformizare a comportamentului indivizilor și de supunere a lor unei norme sociale sau unor cerințe de grup. El a fost analizat în mod experimental în cercetările lui M. Sherif, N. Ach, T. M. Newcomb, F. M. Thrasher ș.a. Așa cum ne amintim din experimentele cu efectul autocinetic ale lui M. Sherif, toți subiecții în condițiile perceperii în grup a punctului luminos evaluau deplasarea lui în mod diferit față de evaluările individuale anterior stabilite, apropiindu-se de media de evaluări a grupului. Subiecții apoi, care în prealabil efectuau evaluări individuale, se apropiau mai lesne de norma de grup decît aceia care au început experimentul doar în situația de grup. Alinierea unora după ceilalți nu se face întotdeauna la prezentarea stimulilor, ci abia ulterior, după ce stimulii au fost evaluați. Uniformizarea conduitelor este legică, ea se constată și în vestimentația persoanelor, în petrecerea timpului liber, în achiziționarea diferitelor bunuri etc.

Pînă mai recent, toate cercetările în domeniul psihologiei sociale cu privire la conformism tratează acest proces ca un fel de aliniere a individului la normele de grup. Realitatea socialistă a scos la iveală și un alt gen de uniformizare a conduitelor, care constă în aducerea la același nivel, de performanță superioară, realizată de individ sau de numai de cîțiva oameni, a performanțelor tuturor celorlalți din

Scanned with OKEN Scanner

grup sau din colectivitate. Mişcarea stahanovistă din deceniile anterioare din Uniunea Sovietică sau cea a echipelor fruntaşe în muncă răspîndită şi la noi, a brigăzilor înaintate, unde procesul merge de la nivelul mulţimii membrilor spre cele cîteva iniţiative şi modele înaintate, ne ilustrează un asemenea fenomen.

Procesul de ajustare socială a individului presupune modificări în propria-i personalitate, cu schimbări în aspiraţii, în scopuri sau în motivaţie, potrivit modelelor şi cerinţelor pe care i le impune colectivitatea. În concepţia lui J. Piaget, această ajustare ar corespunde în bună parte acomodării sociale a individului.

Procesul integrării sociale a individului nu trebuie privit ca o trecere de la nonsocial spre social, ca şi cum indivizii umani s-ar găsi gata formaţi undeva, trebuind să îi introducem voit în relaţiile şi realităţile vieţii sociale. După cum precizează R. Zazzo, o condiţie socială este prezentă încă la naşterea copilului. În toate fazele evolutive avem de-a face doar cu o succesiune de diverse „forme ale socialităţii" [1]. Chiar şi individualităţile cu o conduită deviantă şi antisocial structurată sînt integrate unui mediu uman de la periferia societăţii, unei mentalităţi parazitare, de nemuncă etc.

Există însă *nivele* şi *grade* de integrare socială, precum şi integrări de speţă, cum ar fi : *integrarea profesională* care presupune stăpînirea unei profesii şi ajustarea la cerinţele profesiunii ; *integrarea organizaţională, integrarea industrială, integrarea şcolară, educaţională* şi, orice integrare concretă de grup (în echipă de muncă, în colectiv sportiv, într-o grupare politică ş.a.). În toate aceste cazuri, după cum vom vedea, procesul integrării se realizează prin statute şi roluri.

Inculturaţia este un proces de asimilare a culturii colectivităţii, cu deosebire a unei culturi diferite de cea etnică. Cu toate că fenomenul este de domeniul sociologiei, procesele prin care se efectuează sînt totuşi psihice şi ele au loc la nivelul indivizilor conştienţi. Inculturaţia presupune preluarea ca atare şi reproducerea în conduitele indivizilor a normelor şi modelelor sociale neschimbate. Educaţia, în schimb, este procesul formativ, prin care influenţele factorilor socio-culturali ţintesc spre transformarea indivizilor precum şi spre modificarea creatoare a respectivelor modele şi norme.

Statutul si rolul sînt coordonate esenţiale în realizarea socială a personalităţii. Niciodată individul nu este deţinătorul tuturor normelor şi modelelor unei colectivităţi şi nici nu poate tinde spre aceasta. Deşi personalitatea este multilaterală, sistemul său se găseşte per-

[1] Cf. R. Zazzo — *Les jumeaux, le couple et la personne*, P.U.F., Paris, 1960.

Scanned with OKEN Scanner

manent limitat de alte sisteme cu care este în interacțiune. *Statutul* este definit ca poziție sau loc al individului în calitate de sistem de relații în raport cu alte sisteme. El este dat de totalitatea atitudinilor celorlalți, a relațiilor dinspre celelalte sisteme ale colectivității către propria individualitate. Altfel spus, statutul este locul pe care un individ îl ocupă într-un sistem particular, la un moment dat, și luat neapărat în raport cu acel sistem [1]. Distingem astfel : *statutul sociometric* al individului într-un grup organizat, sau *statutul său afectiv ; statutul valoric, educațional, statut profesional, statut familial, moral, statut științific* etc. etc. Tot astfel, se apreciază și statutul unei grupări sau al diferitelor colectivități în diferite orînduiri date, ca de pildă : statutul tinerei generații în societățile tradiționale și în societățile dinamice moderne ; statutul femeii ; statutul clasei muncitoare în orînduirea capitalistă și cea socialistă ; statutul studențimii ș.a.m.d. Pentru determinarea statutului psihosocial al afinităților indivizilor în grup, se aplică testele sociometrice.

Simultan indivizii dețin mai multe statute, ca aparținînd concomitent diferitelor sisteme de relații și de organizare în care activează. Astfel, o persoană poate avea statut de părinte, statutul tînărului, statutul particular al profesiei și de coleg cel mai agreat în grupul de muncă, un statut vicinal etc. S-a obișnuit să se considere că statutul în cadrul căruia operează un individ este *statut activ ;* în același timp, celelalte statute concomitente fiind *statutele* sale *latente.*

Statutele sînt obiectiv determinate [2] de factori naturali, social-istorici sau psihosociali dintr-o colectivitate. Un statut fiind o dată produs, în viața individului, colectivitatea îl obligă și la interiorizarea unor roluri corespunzătoare, ieșirea din rol fiind obligator sancționată de grupul social prin ridiculizare, prin blam sau chiar prin reprimarea libertății individului. Statutul individului se realizează în două ipostaze : ca *statut real actual* și ca *statut anticipat,* dorit de individ spre care acesta aspiră. Aspirația spre statute psihosociale superioare devine, la un moment dat, o trebuință a personalității, unul din motivele dezvoltării sale sociale.

Rolul desemnează ansamblul modelelor și normelor sociale asociate unui statut anumit ; el se referă la totalitatea atitudinilor și comportamentelor pe care le cere, le așteaptă, sau le permite colectivitatea individului în cadrul statutului respectiv. După O. Klineberg, rolul înfățișează aspectul dinamic al statutului indicînd indi-

---

[1] Ralph Linton — *Fundamentul cultural al personalității,* Ed. științifică, București, 1968, p. 111 și următoarele.

[2] P. Pânzaru — *Asupra conceptelor „statut" și „rol",* Simpozionul de sociologie, iunie 1969.

Scanned with OKEN Scanner

vidului ce anume trebuie să facă pentru a-şi justifica un statut sau altul. R. Linton precizează că rolul este în fapt standardul comportamentelor dictate de un anume statut.

Cu privire la definiţia rolului, psihologii sociali au diferite poziţii. Pentru R. Linton, rolul ar indica un comportament imperativ normativ — cerut de colectivitate, impus. T. Parsons şi T. M. Newcomb susţin că ar fi vorba doar de o serie complementară de expectaţii şi deci de conduite posibile şi probabile ale individului în cadrul statutului dat. Într-adevăr, între rolul prescris de societate, deci cel standardizat şi rolul realizat la nivelul individualităţii apar diferenţe considerabile. Niciodată individul concret nu reproduce exact media aşteptărilor din colectivitate. A. M. Rocheblave apreciază funcţional rolul ca pe un model de conduită organizat în raport cu poziţia individului într-un ansamblu de interacţiuni [1].

Dar ceea ce interesează cu privire la rol în planul personalităţii sînt o seamă de structuri şi organizări psihice speciale cum ar fi : a) *concepţia rolului*, dată de felul în care îşi reprezintă de fapt persoana rolul respectiv şi ce crede despre rolul dat ; b) *expectaţia rolului* sau aşteptările sale cu privire la rol ; c) *percepţia rolului ;* d) *acceptarea unui rol ;* e) *capacitatea de a prelua rolul ;* şi, f) *interpretarea efectivă* a rolului dat. Atît concepţia şi înţelegerea rolurilor sociale — de părinte, educator, lucrător într-o anume profesie, elev, conducător ş.a. — cît şi expectaţia acestor roluri sînt legate de sfera cognitivă a individului, de informaţiile sale cu privire la rolurile date, de stăpînirea mai ales a normelor şi modelelor sociale, a tuturor prescrierilor în raport cu rolurile respective.

Aptitudinea de a efectua roluri este în funcţie de capacitatea individului de a trece de la un sistem de referinţă şi relaţii la altul. Disponibilitatea de a intra în rol poate fi dominant interioară, asigurată de o empathie crescută a individului, de trăirile sale afective care-i permit „transpunerea facilă în locul celuilalt“ ori o disponibilitate dominant „exteriorizantă“ de joc a rolului, dată de dexteritatea de reproducere, de imitare şi interpretare [2]. Preluarea de roluri în activitatea individului poate fi pregătită şi anticipată printr-o educaţie specială, pe calea asimilării unor cunoştinţe, prin formarea unor priceperi şi deprinderi de efectuare a rolurilor date. În general, capacitatea de a îndeplini roluri sociale presupune elaborarea unor

---

[1] A. M. Rocheblave — *La notion de rôle en psychologie sociale*, P.U.F., Paris, 1962.

[2] Th. R. Sarbin, D. S. Jones — *Une analyse expérimentale du comportement de rôle*, A. Lévy (red.) — Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains, vol. I, Dunod, 1965, p. 93—105.

Scanned with OKEN Scanner

aspirații corespunzătoare față de rol, precum și determinarea motivației specifice în raport cu rolul dat. Persoanele cu aptitudinea de a efectua multiple roluri dispun de un grad mai înalt de sociabilitate și de interacțiune psihosocială.

Realizarea efectivă a rolului depinde de vîrsta individului, de gradul de toleranță a grupului față de subiect, precum și de însăși semnificația rolului în sistemul valoric al colectivității. Se cunosc diverse categorii de roluri : a) *roluri simetrice* (de elevi, amici în grupul dat) ; sau b) *roluri complementare* (în familie, în armată) ; c) *roluri ierarhice*, în raport cu anumite trepte sociale, sau funcții ; d) în sfîrșit, *roluri instituționalizate* și cele *neinstituționalizate*. Condițiile concrete ale vieții sociale și culturale dintr-o colectivitate decid asupra semnificației și a priorității unor roluri în raport cu altele. Așa, de exemplu, aproape în toate societățile, copiilor li se tolerează mult mai multe în privința neîndeplinirii sarcinilor, decît adulților ; rolul bătrînilor apoi, în colectivitățile înapoiate este extrem de mare, aceștia fiind deținătorii cei mai buni ai experienței colectivului, mai cu seamă cînd nu există memorie scrisă. În societatea modernă statutul bătrînilor se schimbă ; retragerea lor din activitate — „pensionarea“ — îi aduce la roluri minore. Pentru o anumită etapă de dezvoltare a societății, V. I. Lenin preconiza rolul unor „revoluționari de profesie“, care să dezvolte pînă la capăt procesul revoluției. Ulterior se instituie ca primordiale rolurile de organizator desăvîrșit, cel de constructor, de inovator ș.a. în edificarea societății socialiste.

Trebuie subliniat că subiectul realizează roluri sociale prin intermediul întregii sale personalități ; în consecință, el se poate apropia superficial și lăturalnic de rol sau integrîndu-se organic acestuia, prin întreaga sa ființă, identificîndu-se cu rolul. Realizarea apoi a rolurilor sale nu se produce în vid, ci pe terenul interacțiunii cu alți membri din colectivitate, ceea ce permite subiectului să perceapă persoane în roluri similare sau total contrare. Efectuarea rolurilor prescrise de colectivitate nu suprimă inovarea în conduită inițiativele proprii și spiritul de creație ; dimpotrivă, indivizii participă la dezvoltarea și desăvîrșirea rolurilor sociale. Sistemul de interacțiune prin rol a individului cu colectivitatea G. W. Allport și-l imagina după următorul model (fig. 41) : Precum se constată, atît concepția rolului, cît și acceptarea sau respingerea lui de către individ sînt în funcție de componentele personalității. Este posibil, ca în anumite condiții să se producă și conflicte de rol, precum și unele stări de frustrare a personalității provocate de nerealizarea corespunzătoare a rolurilor respective. Conflictele de rol la nivelul

Scanned with OKEN Scanner

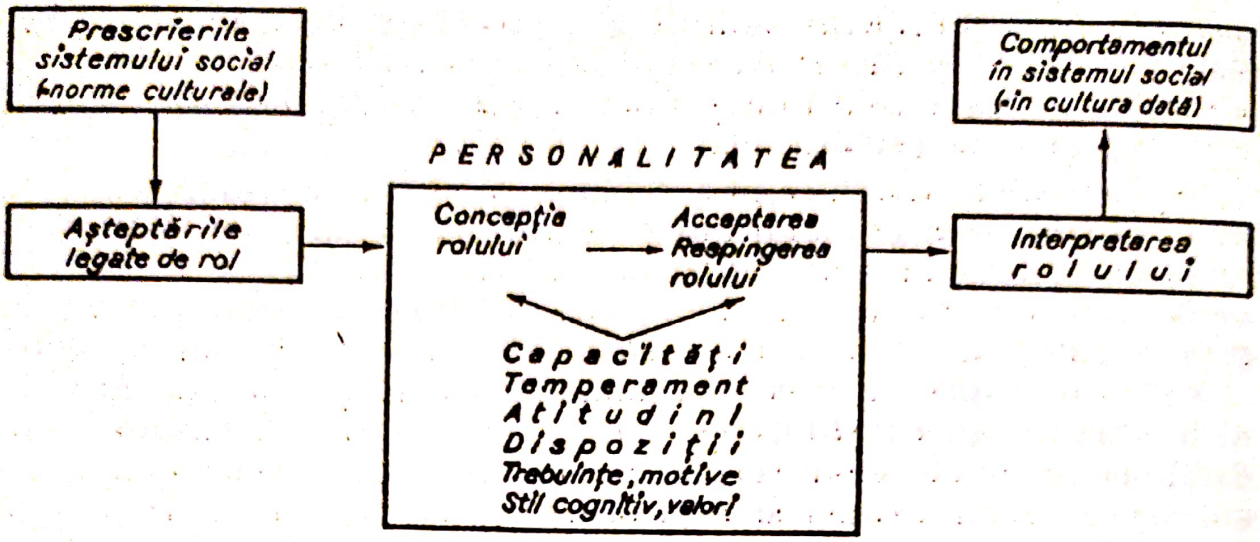


Fig. 41. Sistemul de interacțiune individ-colectivitate (după G. W. Allport).

personalității au loc, fie în condițiile în care societatea prescrie pentru același statut roluri diferite, incompatibile între ele, fie în situații de concomitență a unor roluri diferite, pe care subiectul trebuie să le realizeze în același timp, ca și în etapele de trecere ale individului de la un statut la altul etc. Așa, de pildă, pentru același statut de *adolescent* societatea prescrie roluri diferite și chiar contradictorii : în toate situațiile unde ar fi vorba de emanciparea acestuia, de independență în raport cu vîrstnicii, de unele libertăți ale generației, sîntem tentați să-i pretindem roluri de supunere, atitudinea de ascultare, considerîndu-l încă un copil ; în condițiile comiterii unor greșeli însă și oricînd este vorba de obligațiile sale, i se pretind roluri mature, amintindu-i că nu mai este copil. Prin urmare, anumite roluri i se prescriu adolescentului cînd este vorba de aspirațiile sale și alte cerințe de rol i se pretind cînd este vorba de efectele acțiunilor sale. Asupra conflictelor de rol la adolescenți atrage atenție pentru prima dată în psihologia socială M. Mead. Ea constată fenomenul numai la societățile evoluate ; în schimb, adolescenții triburilor primitive studiate n-au manifestat asemenea conflicte.

O frustrare dramatică încearcă personalitatea ori de cîte ori este împiedicată să efectueze rolul. Frămîntările bunăoară ale unui sportiv profesionist care este obligat de patron să-și favorizeze adversarul în joc, numai pentru a nu-l învinge și a termina deci, la paritate, sînt moralmente greu de suportat. Un conflict de roluri trăiește medicul militar, cînd se găsește în fața unor prizonieri răniți și a unor răniți compatrioți : rolul său de medic îl obligă să acționeze după gravitatea cazului ; cel de cetățean și luptător patriot îi

Scanned with OKEN Scanner

dictează să-şi salveze întîi compatrioţii şi nu duşmanii. Sînt de asemenea şi situaţii în care individul apare extrem de îngrădit în rolul său : un director de instituţie care nu-şi poate efectua rolul din cauza sistemului de tutelare de la nivelul ierarhic imediat superior sau pentru că verigile imediat subordonate nu funcţionează în condiţii corespunzătoare. Cercetări speciale au urmărit modalităţile prin care se rezolvă pe plan psihic conflictele de rol. Într-un experiment simplu, creînd elevului rolul de monitor (de a supraveghea colegii) şi menţinînd şi pe acela de bun camarad în clasă, A. N. Cousins (1951) obţine conflictul de roluri contradictorii : prin rolul de cel mai bun coleg, acesta nu trebuia să-şi denunţe colegii, nu trebuia să-i înscrie pe listă pentru a-i raporta educatorului. Rolul de monitor în schimb, îi cerea să pretindă elevilor disciplină, să-i consemneze pe cei în cauză etc. La fel ca şi în cercetările lui W. Burchard (1954), modalităţile psihologice de a soluţiona conflictul sînt diferite, chiar dacă răspunsurile sînt comune, de acceptarea unui rol sau a altuia [1].

În genere, răspunsurile subiecţilor cu privire la conflict ca şi modalităţile psihologice prin care îl soluţionează sînt de următoarele categorii : a) *propoziţional-logice*, de raţionare asupra fenomenului, în felul : „întotdeauna cazul cel mai grav primează", ori : „un bun monitor trebuie să-şi facă datoria" etc. ; b) *de compartimentare*, distribuind situaţia — „dacă ar fi după mine", „eu cred că în primul rînd, . . . totuşi pentru că . . ." : c) *de eludare* a conflictului — „nu văd conflictul", „nu mi se pare" ; d) *de retragere* în sensul că nu-l interesează, nu-l priveşte conflictul.

Interferenţe de rol se ivesc şi în cazul suprapunerii unor sisteme educaţionale, cum ar fi de pildă la noi cel şcolar şi extraşcolar, sistemul acţiunilor pioniereşti. Aci *profesorul comandant* de pionieri adesea se confruntă, pe de o parte cu datoria de a sprijini copiii, de a-i ajuta, iar pe de altă parte, cu cerinţa de a-i lăsa să se descurce mai mult singuri, să acţioneze independent şi pe cont propriu. De asemenea, la nivelul copilului, rolul de elev se interferează cu cel de pionier. Ca pionier el acţionează în alcătuirea programului după preferinţele sale, după dorinţă şi plăcere, în timp ce ca elev este obligat să se supună unui program la care nici nu este consultat, să înveţe şi lucruri care-i plac mai puţin sau chiar îi displac. Pionieria însă îl introduce pe copil în cît mai multe roluri sociale.

---

[1] D. Krech, R. S. Crutchfield, E. L. Ballachey — *Individual in Society*, McGraw-Hill, 1962, N. Y., p. 530—531.

Scanned with OKEN Scanner

Este o cerință a sistemului nostru instructiv-educativ de a face ca rolurile multiple create să devină efectiv complimentare, să fie convergente și să se integreze unitar procesului de educație complexă și multilaterală a copiilor. Pentru aceasta, perceperea diferențiată a rolurilor, o expectație de rol adecvată ca și antrenarea în cît mai multe și variate roluri rămîn deosebit de importante.

PERSONALITATEA ȘI RELAȚIILE INTERPERSONALE

Relațiile mutuale ale individului cu ceilalți din colectivitate au repercusiuni asupra caracterului său, asupra mentalității și aspirațiilor sale, asupra comportamentului în grup. Personalitatea însăși nu este altceva decît efectul și totodată sistemul unor interrelații. De multă vreme s-a constatat că relațiile interumane influențează esențial performanțele psihice ale persoanelor, că ambianța relațională și climatul psihologic au importanță în organizarea și conducerea energiilor umane, în productivitatea grupului de muncă, în educație. Relațiile interumane constituie fundamentul social al personalității. Sfera relațiilor umane este extrem de cuprinzătoare ; ea se extinde pînă la totalitatea contactelor sociale posibile între oameni. *Relațiile interpersonale* constituie numai o categorie a relațiilor umane ; ele sînt de primă importanță psihologică și decisive în structura personalității. De asemenea, efectele relațiilor reciproce dintre indivizi se răsfrîng în mod semnificativ asupra întregului ansamblu al relațiilor din colectivitatea dată.

Este un adevăr de netăgăduit că, viața materială a oamenilor, modul în care oamenii produc mijloace de trai determină relațiile lor sociale, normele juridice, morale etc. (K. Marx). Dependențele mutuale însă și comportamentul social al indivizilor, anume acele interacțiuni prin care ei sînt influențați unii de alții, ca și schimbul psihologic reciproc sînt fenomene care particularizează în om determinările istorice obiective, dîndu-le consistență și forme personale.

Cu cît personalitatea se găsește pe o treaptă mai evoluată a dezvoltării sociale și aparține unei societăți dinamice, — iar la noi unui sistem de relații socialiste — cu atît contactele sale mutuale în colectivitate sînt mai ample, mai numeroase și mai nuanțate. Psihologia socială nu deține încă un sistem riguros, bine studiat, de clasificare a acestor relații interpersonale. Criteriile după care ele pot fi analizate și descrise sînt multiple : a) într-un fel, ca relații parentale, frățești, maritale, vicinale, erotice, de amiciție ș.a. derivînd deci, din statutele interpersonale ; b) ori, ca raporturi egalitare sau

Scanned with OKEN Scanner

social-ierarhice, de şef şi subaltern, de coleg, camarad, coechipier în acţiune, elev, mentor etc., generate de structurile instituţionalizate în care este inclus individul ; c) sau, luînd criterii psihologice, cînd distingem : relaţii de cunoaştere şi de apreciere reciprocă, de dominare sau supunere interindividuală, de colaborare şi cooperare ori competitive, de protecţie, relaţii ostile şi agresive, de afinitate şi preferinţă reciprocă ; în aceeaşi ordine — relaţii *efectiv manifestate şi percepute* reciproc şi *relaţii prezumtive,* proiectate şi abia dorite de indivizi etc. ; d) sub aspect psihosocial apoi, relaţiile mutuale ale indivizilor pot fi *formale* — oficial stabilite şi deci cerute de societate ca *relaţii directivă* şi *relaţii informale, nondirectivate.* De asemenea, ele pot fi *publice* sau *intime,* necomunicate celor din jur ori relaţii secrete.

Toate relaţiile interpersonale comportă un larg registru de desfăşurare, începînd de la un minim de interacţiune reciprocă a indivizilor, pînă la un grad superior, de maximă manifestare. De exemplu : de la o minimă intoleranţă reciprocă pînă la o necesitate irezistibilă de a se respinge ca rivali şi concurenţi ; ori, de la o vagă atracţie pînă la dorinţa irezistibilă de a se căuta reciproc, de a fi mereu împreună.

Sub aspectul trăiniciei, relaţiile interindividuale pot fi durabile, sau numai sporadice, instabile, iar ca profunzime pot părea puternic motivate, adînc ancorate în personalitatea subiectului şi de mare semnificaţie pentru el, sau numai relaţii convenţionale, ori chiar superficial trăite şi slab motivate.

În sfîrşit, aceste relaţii pot fi *intragrupale, ori intergrupale,* în condiţiile în care personalitatea aparţine şi activează în grupări diferite.

Cele mai multe lucrări de psihologie socială analizează relaţiile interpersonale într-o perspectivă genetică ; începînd cu formarea relaţiilor familiale la copil, apoi a celor şcolare, profesionale — în genere a relaţiilor instituţionale — socioculturale, din cluburi recreative, asociaţii sportive etc. Dar, indiferent de felul relaţiilor interpersonale considerate, cadrul metodologic al unei analize ştiinţifice a lor impune următoarele dimensiuni : 1. o *dimensiune spaţială* de apropiere ca atare a indivizilor între ei, în aşa fel încît să fie posibilă interacţiunea directă reciprocă şi să se poată forma relaţia interpersonală ; 2. *dimensiunea funcţională,* întrucît contactele de acest gen rezultă întotdeauna din exerciţiul unor roluri — familiale, civice, profesionale, obşteşti etc. — care în fond generează reţeaua relaţiilor respective, precum şi stilul în care ele se realizează. De pildă, un rol foarte simplu minor ne ancorează într-un

Scanned with OKEN Scanner

sistem de relații și ele foarte simple, nesemnificative. Rolul salariatului de la ușă, care controlează biletele de la cinematograf, nu obligă la un sistem de relații ierarhizate în raport cu publicul. Dacă cineva se găsește într-un rol de animator în acțiune sau de moderator într-o discuție, interacțiunea sa cu persoanele cuprinse în acțiune va fi mai liberă, mult binevoitoare, mai puțin rigidă, decît dacă ar avea rolul de stat major în a decide unele lucruri importante în raport cu persoanele date ; 3. În fine, *dimensiunea de ordin normativ și axiologic*, care are în vedere *rangul* persoanelor intrate în relație și pentru care există *modele social consacrate*, ceea ce dă o „distanță socială" în relațiile interpersonale. Acest aspect este pregnant exprimat în societatea cu clase antagoniste sau în colectivitățile unde domină organizarea de clasă. Însă dimensiunea de ordin normativ axiologic în relațiile interindividuale se păstrează și în unele instituții ale societății democratice, în special pentru serviciile de ordine publică și de apărare a colectivității : în relația dintre comandant și ostaș, dintre controlor și cel controlat, dintre conducător și cei conduși.

Atît sensul, cît și funcționalitatea relațiilor interindividuale nu sînt uniforme. Sînt posibile relații simetrice, de consens și aceeași funcționalitate, precum și relații asimetrice, ori complementare, sau chiar de sens contrar. Astfel, între două persoane A și B poate exista o afinitate reciprocă, una preferînd-o în aceeași măsură pe cealaltă sau numai o relație completivă ; una din persoane nutrind o atracție și afinitate către cealaltă, în timp ce aceasta doar acceptă preferința, fiind în starea de nevoie de afecțiune ori de dorință de a fi preferată, fără să trăiască aceeași atracție față de persoana care o preferă.

Integrarea diferitelor relații mutuale la nivelul personalității este întotdeauna selectivă și dinamică ; unele relații astfel își pierd la un moment dat din semnificație dînd prioritate altor interacțiuni personale și relații. La vîrstele timpurii, în genere, datorită încă a unor contacte sociale spontane și neevoluate ale copilului, bazate mai mult pe reacții de apărare, se impun relații agresive și de evitare a covîrstnicilor. Ulterior, pe măsura diversificării acestor contacte, cum stabilește legea lui R. H. Marshall, domină contactele sociale pozitive și de căutare a relațiilor cu cei de aceeași vîrstă [1].

Extrem de important pentru structurarea bazelor personalității este sistemul de relații interindividuale din sînul familiei — faptul

---

[1] Cf. R. H. Marshall — *Relations between Home Experiences and Children's Use of Language* etc., în E. Hurlock, *Child Development*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1964.

Scanned with OKEN Scanner

dacă copilul este preferat sau nedorit în raport cu ceilalți, dacă domină un tratament afectiv optimal, dacă este supra-protejat sau antrenat de timpuriu în situații dificile, dacă domină o exigență excesivă din partea adulților sau o libertate totală și lipsă de control etc.

Pentru realizarea plenară a personalității prezența ca atare a unor sisteme de interrelații nu este suficientă. Este deosebit de important ca individul să conștientizeze relațiile interpersonale, să-și formeze pe cît posibil o imagine cît mai clară asupra lor, să și le aprecieze la justa lor valoare și în perspectiva scopurilor sociale. De mare însemnătate este și *prezumția* cît mai adecvată asupra relațiilor celorlalți față de propria sa persoană, față de activitatea pe care el o desfășoară, față de intențiile sale.

În legătură cu cunoașterea relațiilor interpersonale în grup restrîns, în psihologia socială s-au creat două concepte : conceptul de *„transparență"*, definit de R. Tagiuri prin „gradul în care preferințele unui subiect sînt cunoscute celorlalți membri ai grupului" [1] și conceptul de *transpătrundere* a relațiilor interpersonale, creat la noi de Cătălin Mamali [2], care exprimă posibilitatea unui individ de a percepe relațiile interpersonale, mai precis alegerile și respingerile dintre ceilalți membri ai grupului în care se găsește individul dat.

Evident, personalitatea nu trebuie înțeleasă numai ca rezultat al unor interrelații umane, ea este în același timp și creatoare de interrelații, precum și promotoare de relații interindividuale. Însăși relația apare ca intersecție de valențe sociale a unor personalități diferite. La rîndul lor, relațiile interpersonale sînt determinate de sistemele de relații larg umane, de relațiile structurale sociale ale colectivității date. Fondul psihologic comun al contactelor mutuale ale persoanelor este mai întîi un fond afectiv și numai apoi rațional și conativ. De aici și problema unei compatibilități sau a incompatibilității persoanelor de a fi în interacțiune la modul optimal. Există considerabile diferențe în contactele personale ale indivizilor, tocmai datorate fondului lor specific psihologic. O personalitate dinamică, cu descărcări tumultuoase și rapide va intra mai dificil în interacțiune cu una lipsită de o dinamică necesară, cu o structură

---

[1] Renato Tagiuri, Nathan Kogan, Jerôme S. Bruner — *The Transpareney of Interpersonal Choise*, Sociometric Reader, ed. J. L. Moreno, The Free Press of Glencoe Illinois, 1960.

[2] Cătălin Mamali — *Tehnica de măsurare și reprezentare grafică a capacității de transpătrundere a relațiilor interpersonale*, Metode și tehnici ale sociologiei, E.D.P., București, 1970, p. 174 și urm.

Scanned with OKEN Scanner

unilaterală și excesiv interiorizată. Gradul de compatibilitate în relațiile interpersonale este extrem de important, cu deosebire cînd grupăm personalitățile pentru acțiuni comune sau cînd dorim să le asigurăm un timp liber comun, să le asociem într-un program recreativ ori într-o echipă de muncă și creație a căror desfășurare depinde în primul rînd de interacțiunea grupală a membrilor. Ipoteza lui Didier Anzieu este că relațiile interpersonale își manifestă influența asupra tuturor formelor dezvoltării psihice a copilului, inclusiv deci asupra formării personalității [1].

APTITUDINILE ÎN STRUCTURA PERSONALITĂȚII

Prin aptitudini — în genere — înțelegem acele însușiri neuropsihice ale individului care-i permit să efectueze cît mai reușit și la o performanță superioară mediei celorlalți diferite activități, operații de muncă, comportamente sociale și relații. Obișnuit, constatăm că rezultatele activității oamenilor diferă, atît sub raport cantitativ, cît și calitativ, chiar și atunci cînd este vorba de obținerea acelorași produse. Astfel, dacă luăm de pildă doi lucrători experimentați în producerea unor obiecte de cristal : vom observa, că unul realizează operațiile de muncă cu multă ușurință, repede și cu îndemînare, finisînd obiectul perfect și reușit din punct de vedere artistic. Celălalt, de asemenea, își efectuează fără rebut norma, dar se trudește mult mai mult, măsoară mereu dimensiunile produsului în curs de realizare, se controlează excesiv, revine supra operațiilor cu migală, face multe retușări în șlefuirea modelului, terminînd pînă la urmă frumos obiectul dat, dar nu la fel de desăvîrșit ca primul. La capătul efectuării produselor constatăm o mai mare reușită la unul decît la celălalt, încît pentru un ochi cunoscător e lesne să stabilească imediat cui aparține efectuarea fiecărui produs. Cele mai multe produse complexe efectuate de oameni poartă amprenta personalității acelora care le-au creat.

La realizarea multiplelor probleme pe care ni le pune viața unii operează cu mai multă îndemînare, cu o mai mare ușurință și înclinație, adăugînd elemente noi și trăsături personale rezolvărilor, după cum alții, operează recurgînd la șabloane, la căi bătătorite și deci mai sigure, la ceea ce au mai bine însușit, iar alții se străduu-

[1] D. Anzieu — *Le développement des relations interpersonnelles chez l'enfant*, Bulletin de psychologie, Avril 1966, p. 1148.

Scanned with OKEN Scanner

iesc cu orice preț să abordeze o cale nouă urmărind soluții creatoare, necunoscute încă celorlalți. În asemenea situații, de regulă, indivizii sînt cotați ca fiind „*capabili*“ ori „*mai puțin capabili*“, *apți* sau *inapți* pentru activitățile date.

Deși apreciate după nivelul de realizare a activităților, aptitudinile și capacitățile sînt totuși niște disponibilități de la nivelul proceselor și subsistemelor noastre psihice, cum ar fi acela de a gîndi superior și divergent în raport cu structurile prestabilite, de a depune un efort voluntar deosebit, de a coordona acțiunile, de a organiza și proiecta ansambluri de relații și acțiuni, de a figura plastic realitatea etc. După A. N. Leontiev, fiecare individ uman dispune de două categorii de capacități : a) *de capacități sau aptitudini naturale*, de origine biologică, cum ar fi de pildă : capacitatea de a forma ușor reflexe condiționate, capacitatea de rezistență la stimulări exterioare, capacitatea de analiză a semnalelor naturale ; și b) *capacități specific umane*, social determinate la individ care se dezvoltă sub influența condițiilor istorice ale vieții umane și se desăvîrșesc multilateral la nivelul personalității. Din aceste capacități fac parte : vorbirea, capacitatea sensibilității și a activității muzicale, capacitatea utilizării uneltelor, capacitatea de a construi ș.a.

Dacă A. N. Leontiev nu deosebește aptitudinile de capacități, pentru B. M. Teplov capacitățile sînt numai componente ale unor aptitudini, ele putînd apare și înaintea elaborării aptitudinilor propriuzise. Apoi, unele și aceleași capacități — consideră B. M. Teplov — le putem găsi incluse în diferite aptitudini. În acest fel, capacitățile par a fi mai generale, ca de pildă : capacitatea de a observa și examina realitatea, cea de a înțelege legăturile dintre fenomene, de a ne concentra lucid asupra evenimentelor, capacitatea de emphatie — de a ne transpune în locul semenului etc. Acest fel de capacități mai generale le găsim în mod specific conturate în diferite aptitudini profesionale, cum ar fi cea de medic, de educator, actor, leader de grup social ș.a.

În fond, vom reține că deosebirile care se fac între capacități și aptitudini în structura personalității sînt de ordin gradual și nu de esență, aptitudinile fiind în genere considerate drept capacități de o organizare mai specială, mai elaborate și în raport cu anumite domenii concrete de activitate umană.

Astfel, aptitudinea — consideră A. G. Kovalev — este „expresia corespondenței dintre cerințele unei activități și complexul de însușiri neuropsihice ale omului ; corespondență care îi asigură o înaltă productivitate calitativ-cantitativă și mai ales o perfecționare con-

Scanned with OKEN Scanner

tinuă a activității“ [1]. Aptitudinile deci, sînt structuri neuropsihice specific organizate, care asigură activității o deosebită productivitate și calități superioare. Această productivitate mărită se manifestă începînd de la învățarea cu ușurință a respectivelor activități, de la exersarea lor cu mai multă îndemînare ; ea este evidentă apoi, pe tot parcursul efectuării verigilor activității și capătă expresie sigură în reușita superioară a rezultatului, care întotdeauna depășește nivelul mijlociu atins. Cu alte cuvinte, în aptitudini este vorba de un complex de însușiri înnăscute și dobîndite, care asigură omului posibilitatea de a efectua activitatea mai productiv și la un nivel calitativ mai înalt față de nivelul activității omului obișnuit la data respectivă [2].

În consecință, la analiza aptitudinilor urmează în mod necesar să se aibă în vedere : a) o seamă de premise naturale ; apoi, b) însușirile psihice dobîndite care pregătesc conturarea aptitudinilor ; și, c) *structura specială*, organizarea propriu-zisă a aptitudinii. ca o condiție de performanță a uneia sau a mai multor activități umane concrete.

Așa dar, aptitudinile au la bază structuri neurofuncționale înnăscute ; — nu însă neapărat ereditare — o seamă de premise naturale în baza cărora se pot învăța de fapt și însuși activitățile și relațiile umane. Aceste premise native sînt de natură anatomo-morfofuncțională ; ele reprezintă particularități generale ale sistemului nervos central (plasticitatea emisferelor cerebrale, gradul de educabilitate a structurilor nervoase, particularități ale tipului de sistem nervos), un nivel superior de organizare a analizatorilor (ochiul bine structurat, urechea normal formată, poziția corectă a coardelor vocale). Capacitățile generale la care se referă A. N. Leontiev depind în primul rînd de aceste premise native ale individului. Pe de altă parte, începînd cu primele zile de viață ale copilului, contactul cu realitatea influențează dispozițiile native, conturînd și dezvoltînd o seamă de însușiri prealabile organizării aptitudinilor propriu-zise. Dintre acestea sînt : diferențierea excitanților sonori din mediul uman, formarea sensibilității cromatice a ochiului, exersarea unei bune memorii vizuale și auditive, exercițiul unei activități motrice coordonate.

Dispozițiile naturale, în genere, favorizează aptitudinile individului, dar *nu le determină*. Aptitudinile se organizează și se structurează ca sisteme efectoare ale individului întotdeauna în raport

---

[1] A. G. Kovalev, V. N. Measișcev — *Particularitățile psihice ale omului*, vol. II, E.D.P., 1962, p. 73.
[2] Ibidem.

Scanned with OKEN Scanner

cu o anume activitate concretă. Ele se dezvăluie și se apreciază în cadrul și din punctul de vedere al realizării respectivei activități concrete, deoarece orice aptitudine este față de ceva, anume pentru ceva — învățătură, jocul de șah, conducere socială, tehnică, sport ș.a.m.d. și mai ales, în raport cu anume performanțe umane deja atinse și cunoscute în colectivitate. Dispozițiile naturale în aptitudini sînt foarte generale și polivalente, într-un fel *formale*, întrucît, unele și aceleași structuri anatomo-funcționale fericite să zicem — o perfectă formare a urechii, o organizare bună a coardelor vocale, pot evolua spre aptitudini de muzician, declamator bun sau un certăreț și demagog. Totul depinde deci, de activitatea vie, concretă, ca și de relațiile interumane în care sînt valorificate și dezvoltate premisele naturale ale aptitudinilor. Aptitudinile se organizează și se afirmă *în cadrul activităților* umane și *prin activitățile* pe care le desfășoară individual.

Este un lucru dovedit că pentru unele categorii de aptitudini, în special pentru cele artistice, sînt absolut necesare și o serie de premise naturale, date prin naștere — analizatorii bine formați, o structură corespunzătoare a scheletului în devenire, o anume schemă corporală acolo unde este vorba de aptitudini atletice, ori coregrafice etc. Evident că asemenea premise necesare în sine nu sînt și suficiente. Pentru o serie de activități intelectuale însă, cum ar fi cele de domeniul cercetării științifice, de domeniul tehnicii — respectiv, aptitudinile pentru biologie, pentru chimie, filozofie și în aceeași ordine pentru psihologie nu reclamă premise naturale speciale și mai deosebite. Ele presupun doar o plasticitate necesară a creierului pentru a acumula informații și a asimila experiența umană structura acestor aptitudini bazîndu-se în primul rînd pe muncă, pe o educație susținută care să fructifice optimal disponibilitățile generale ale intelectului uman.

Cei care susțin o ereditate a aptitudinilor umane invocă adesea exemplul familiei lui Johann Sebastian Bach, unde în cursul a cinci generații succesive au apărut optsprezece mari talente muzicale; sau, falimia Ch. Darwin, unde preocupările de naturalist au mers din tată în fiu. Un alt argument adus în favoarea teoriei eredității aptitudinilor sînt cazurile de manifestare foarte timpurie a lor la copii — cum ar fi cazul lui W. A. Mozart, care la patru ani și jumătate a compus muzică, cazurile lui N. Grigorescu și G. Enescu, care de la șapte ani s-au impus cu performanțe artistice remarcabile. Statistic însă apar și situații contrare. Rembrandt, de exemplu, a fost fiu de morar, Kant a fost copil de curelar, iar Lomonosov descinde dintr-o foarte modestă familie de pescari, în care pînă la șap-

Scanned with OKEN Scanner

tesprezece ani nici nu învățase carte. Există deci, numeroase familii lipsite de talent în care apar totuși copii talentați și invers. De asemenea, nu toți descendenții familiei Bach au fost buni muzicieni. În general, cînd se vorbește de ereditatea aptitudinilor se uită faptul că într-o familie cu talente apreciabile părinții nu transmit copiilor doar „cromozomi" și „gene" fericite ci, mai ales o influență educativă timpurie a unui climat artistic în care talentele iradiază și acționează pozitiv încă din primele zile ale copilului. Elementele înnăscute și cele dobîndite în aptitudini se întrepătrund și se condiționează reciproc, încît nici o înclinație sau dispoziție nativă nu rămîne în stre pură. Dar, atît conținutul propriu-zîs al aptitudinii, cît și modalitățile ei de a se organiza și desfășura se însușesc de individ în cursul vieții, în procesul nemijlocit de efectuare a unor activități concrete.

Ca structuri neuropsihice, de o mare organizare și constanță în ansamblul personalității, aptitudinile se deosebesc de cunoștințele și de deprinderile însușite. Cineva poate stăpîni bine un sistem de concepte și reprezentări dintr-o activitate dată, poate avea chiar și deprinderea tehnică de a o realiza, fără să fi ajuns la o reală aptitudine în efectuarea acelei activități. De asemenea, lipsa unor cunoștințe și deprinderi în domeniul unei activități nu trebuie confundată cu imposibilitatea formării unor aptitudini în acel domeniu. Despre marele pictor Surikov, se spune că a căzut la primul său examen de admitere în școala de pictură, considerat fiind de comisie ca lipsit de orice aptitudine pentru desen ; cînd în fond, îi lipseau niște cunoștințe și inițierea necesară în tehnica desenului cerute la examenul de admitere și nicidecum sensibilitatea și înclinația pentru pictură care l-au făcut ulterior celebru.

Într-adevăr, cunoștințele, priceperile și deprinderile sînt indispensabile pentru a stăpîni și efectua acțiunile, ele însă nu formează aptitudinea individului pentru activitatea dată.

Se constată apoi că o seamă de calități ale proceselor psihice în anumite condiții pot evolua spre nivelul aptitudinii. Dacă de pildă, o imaginație constructivă-activă este anume cultivată în munca individului ea poate deveni capacitate de a imagina creator ; exactitatea și minuțiozitatea perceptuală pot evolua spre aptitudinea unui ascuțit spirit de observație ; tot așa o memorie afectiv-kinestezică dobîndește valențe superioare de aptitudine modelatoare în arta sculptorului. Se înțelege că, orice aptitudine include în conținutul ei verigi și operații mintale, imagini senzoriomotrice, ori relații și simboluri verbale, logice, gramaticale și stilistice, matematice etc., prin care se efectuează în fond acțiunile date. Modul în care însă aceste

Scanned with OKEN Scanner

verigi şi operaţii se îmbină la nivelul organizării aptitudinale, felul în care ele se sprijină reciproc şi sînt potenţate în eficienţa lor de fondul general de capacitate a persoanei, sînt cu totul altele decît în lipsa realei aptitudini. De exemplu, cercetările efectuate asupra unor elevi cu aptitudini evidente la matematică au dovedit că ei : a) generalizau fără efort materialul matematic ; b) prescurtau pe cît posibil raţionamentele şi procedeele de lucru ; c) reuşeau să surprindă facil şi eficient relaţiile dintre diferite date ale problemei. Generalizarea conştientă a unor operaţii intelectuale necesare îndeplinirii diferitelor activităţi poate deveni şi ea aptitudine în domeniul muncii intelectuale.

Individualităţile diferă între ele nu numai în privinţa capacităţii lor de generalizare, ci şi după direcţia în care îşi cultivă şi valorifică forţa de generalizare — direcţia unor scopuri matematice, a relaţiilor lingvistice, a fenomenelor sociale, categoriilor filozofice etc.

INTELIGENŢA UMANĂ CA APTITUDINE GENERALĂ

Termenul de inteligenţă în psihologie are multiple şi diferite sensuri, extrem de greu de unificat fără să aibă la bază un concept ştiinţific unanim acceptat despre realitatea pe care o desemnează. De pildă, în vechea psihologie, cuvîntul inteligenţă (= intelect) acoperea *întreaga viaţă mintală* a individului, stînd pe acelaşi plan cu afectivitatea şi voinţa (H. Piéron). Pentru psihodiagnosticieni el indică abia *nivelul general al dezvoltării intelectuale* — o inteligenţă globală a individului (E. Claparède) ; în cadrul psihologiei diferenţiale inteligenţa se referă la *capacitatea de rezolvare a problemelor*, fiind strîns legată de însuşirile intelectuale ereditare (?) ; iar potrivit calculului factorial al lui Spearman ea este *capacitatea generală* (G) comună tuturor operaţiilor mintale, o însuşire înnăscută care stă la baza tuturor activităţilor cognitive ale individului.

Iniţial, s-a considerat că inteligenţa caracterizează în mod exclusiv activitatea logică şi operaţiile conceptuale ale omului. Cercetările primelor decenii ale secolului nostru au stabilit multiple forme ale inteligenţei umane. După E. Thorndike, ar exista trei tipuri de inteligenţă : *o inteligenţă abstractă sau conceptuală* caracterizată prin aptitudinea de a utiliza materialul verbal şi simboluri ; *inteligenţa socială*, care implică înţelegerea semenilor şi capacitate de relaţii umane, de contacte sociale ; şi, *inteligenţa practică*, inteligenţa aspectelor concrete ale realităţii şi a manipulării obiectelor materiale.

Încă de la analiza premiselor dezvoltării intelectului uman s-a putut constata că o anumită inteligenţă concretă caracterizează chiar

Scanned with OKEN Scanner

comportamentul animalelor. Ea se distinge de conduita instinctivă prin *efectuarea drumului ocolit* într-o situație-problemă creată (W. Köhler); ori, prin *activitatea constructivă rudimentară* „de a utiliza unelte", cînd de pildă cimpanzeul își prelungește bastonul de bambus pentru a ajunge la banană sau cînd așază o scîndură peste șanțul-obstacol în chip de pod pentru a trece peste ea (N. Ladîghina-Kots). Evident, față de toate aceste comportări inteligența umană este net superioară, de mare viteză și suplețe în organizarea noilor răspunsuri, fiindu-i caracteristică, în primul rînd, utilizarea simbolurilor verbale la rezolvarea oricărei probleme. Ea reprezintă capacitatea de comprehensiune a relațiilor spațio-temporale și de sesizare a devenirii evenimentelor, fiind întotdeauna o transformare optimală a datelor, o trecere continuă de la structuri inferioare spre structurări și organizări superioare, o aptitudine în sfera gîndirii umane care tinde spre utilizarea cît mai eficientă a informațiilor și spre o integrare dinamică, cît mai productivă a individului în ambianța schimbată.

Fără a o considera însușire generală înnăscută ori factor comun care ar sta la baza aptitudinilor mintale, psihologia actuală stabilește că *inteligența însăși este aptitudine intelectuală foarte complexă*, o organizare intrapsihică : 1) a unui grup de capacități pe care le poate avea ființa umană într-o măsură mai mare sau mai mică ; 2) care face posibilă rezolvarea unor probleme concrete și abstracte, iar prin aceasta stăpînirea unor situații noi de către individ ; 3) care nu cere încercări și învățare ; 4) și se manifestă în cuprinderea, aplicarea, înțelegerea și refacerea unor relații și sensuri (H. Remplein, 1956) ale realității [1]. Fiind ansamblu de capacități mintale, practic, inteligența devine greu de testat, pentru că aceasta presupune totuși, separarea aspectelor inteligenței de achizițiile școlare ale individului, de efectele învățării propriu-zise pentru a desprinde ceea ce este absolut caracteristic comportamentului inteligent uman. De aceea, coeficientul de inteligență (QI) cu care se măsoară această aptitudine intelectuală exprimă mai degrabă un rezultat al inteligenței măsurate, așa cum se manifestă individul la testele date și mai puțin inteligența lui reală, de care dă dovadă în diferite situații noi. Reamintim că nivelul de inteligență se apreciază cu ajutorul testelor de inteligență, grupate în așa-numite scări de inteligență, care preconizează pentru fiecare interval de vîrstă (anul sau un an și jumătate) anumite sarcini cognitive sau practice, standardizate pe o populație foarte extinsă ori pe un eșantion reprezentativ delimitat în

[1] Cf. Peter R. Hofstätter — *Psychologie*, Fischer Bücherei, Frankfurt am Main, 1969, p. 172.

Scanned with OKEN Scanner

mod științific. Cele mai cunoscute scări în acest sens sînt : scara Binet-Simon (1904 ; 1911), pentru vîrstele copilăriei ; apoi scara de inteligență Stanford-Binet (1937) pentru copii și adulți, unde se dau pentru fiecare interval de vîrstă la copii cîte șase sarcini, iar pentru adulți între șase și opt sarcini. Astfel, se dau un număr de chestiuni potrivite vîrstei subiectului ; dacă raportul dintre vîrsta mintală, adică răspunsurile la aceste chestiuni, și vîrsta cronologică este egal (1), atunci QI (introdus de W. Stern) se consideră a fi 100, după formula $QI = \frac{VM}{Vcr} \times 100$. În condițiile în care însă vîrsta mintală este sub cea cronologică, în sensul că un copil de șapte ani răspunde doar egal vîrstei de șase ani, atunci raportul va fi $\frac{6}{7} \times 100$ deci sub nivelul normal de 100. Actualmente pe plan mondial este larg utilizată scara Wechsler-Bellevue, care permite examinarea atît a adulților normali, cît și a celor cu boli mintale (elaborată de David Wechsler în spitalul psihiatric Bellevue) și cuprinde atît sarcini cu informații generale, cît și cele privind înțelegerea unor relații, sarcini cu calcul aritmetic, de memorie a cifrelor și de vocabular.

După scara Stanford-Binet coeficientul de inteligență atins la testare (QI) are următoarele interpretări privind nivelul de dezvoltare intelectuală a subiectului :

Rangurile QI	*Nivelul de dezvoltare*
0 — 25	Idiot
25 — 50	Imbecil
50 — 70	Debil mintal
70 — 80	Limita subnormalului
90 —100	Normal
100—120	Superior
120—140	Peste superior
140 și mai sus	Aproape genial

Pentru studiul inteligenței, se folosesc și teste neverbale (de clasificare a imaginilor, de construcție etc.) precum și probe rezolutive de performanță, deosebite de sarcinile școlare, știut fiind faptul că între performanțele școlare ale elevilor și nivelul lor de inteligență investigațiile făcute n-au stabilit încă vreo corelație semnificativă. Dimpotrivă, în foarte multe împrejurări elevii cu cele mai înalte performanțe la învățătură au dovedit rezultate mediocre la testele de inteligență.

În ce măsură totuși, o inteligență testată la o anumită vîrstă este predictivă pentru etapele ulterioare de dezvoltare a individului în așa fel ca să poată contura viitoarele aptitudini intelectuale ? După datele lui Benjamin B. Bloom inteligența măsurată pînă la trei ani

Scanned with OKEN Scanner

nu este deloc predicativă pentru evoluția ulterioară a intelectului individului. Tabloul corelațiilor [1] pe care le găsește el în studiile efectuate este următorul :

Inteligența măsurată :	*Comparativ cu inteligența de la :*	*este în corelație de :*
la 1 an	17 ani	0
la 2 ani	17 ani	+ 0,41
la 3 ani	17 ani	+ 0,65
la 4 ani	17 ani	+ 0,71
la 5 ani	17 ani	+ 0,80
la 8 ani	17 ani	+ 0,90
la 11 ani	17 ani	+ 0,92

În schimb, începînd cu opt și apoi 11 ani, probabilitatea de a avea o inteligență similară și la 17 ani este foarte mare, aici corelația fiind pozitivă, de 0,90 și 0,92.

Interesante studii au fost întreprinse de L. M. Terman, la Universitatea Stanford din Statele Unite ale Americii, care, începînd cu anul 1921, a testat 1 500 de copii superior dotați, avînd atunci QI de la 120 și pînă la 200. Acești copii excepțional de dezvoltați mintal își depășeau covîrstnicii cu două și patru clase. Din timp în timp, de-a lungul anilor, ei sînt din nou testați pentru a se constata dacă dezvoltarea lor continua să se desfășoare conform celor preconizate prin coeficientul de inteligență. În 1947, s-a stabilit că, în etapa de adult, majoritatea din cei testați își mențin nivelul de dezvoltare înalt : peste 90% din ei intră în universități cu performanțe excepționale ; 70% devin licențiați. Apoi, din cei 800 bărbați studiați, 78 iau doctoratul în filozofie, 48 în medicină, 85 în drept, iar 74 au predat sau predau la colegii și în universități ; 51 savanți se consacră cercetării fundamentale în știință, unul devenind directorul unui mare laborator de energie atomică. În continuare, 66 dau lucrări importante pînă la vîrsta de 40 de ani, din totalul celor studiați, 46 elaborează valoroase lucrări științifice și de artă, iar 20 lucrări de literatură (romane). Un număr total de 250 sînt autori de brevete în descoperiri și invenții. Cele mai multe din femeile acestui mare grup au devenit mame, gospodine și numai unele au avut strălucite cariere profesionale : o actriță recunoscută, o pianistă și o compozitoare, mamă a trei copii. Un număr apreciabil de subiecți testați și considerați supradotați de L. M. Terman sfîrșesc prin eșec. El termină școala secundară și nu se mai interesează de studii superioare, sau nu mai au condiții să urmeze. O fată foarte dotată eșuează voit

[1] Benjamin B. Bloom — *„Stability and Change in Human Characteristics*, Ed. John Wiley Sons N. Y., 1966, p. 52 și urm.

Scanned with OKEN Scanner

la examen pentru a se apuca de alte treburi care i se par mai interesante etc. Toate acestea au dovedit că numai dacă au condiții educative bune copiii supradotați devin leaderi remarcabili ai generației și epocii lor, ei reprezentînd o sursă prețioasă de inteligență a colectivității. Cercetările lui Terman sînt continuate și în prezent și se preconizează continuarea lor și în viitor de către succesorii lui.

Se consideră deci, că inteligența este mult condiționată de stimularea pe care o oferă ambianța în dezvoltarea verbală a individului, de măsura în care atît performanțele verbale cît și cele intelectuale sînt legate de afecțiunea subiectului și întărite prin recompensă socială, prin recunoașterea capacității sale de către cei din jur. În sfîrșit, încurajarea pe care o primește copilul pentru orice acțiune reușită în problemele cu care se confruntă, aprecierea sa la orice explorare a mediului și în procesul însușirii unor noi îndemînări de a acționa, sînt în măsură să-i stimuleze productiv inteligența în formare.

Cît privește felurile de aptitudini și condițiile sociale care le determină, vom admite, dar într-un alt sens decît Spearman, că individul uman își formează o seamă de aptitudini mai generale pe fondul cărora se desăvîrșesc aptitudinile speciale. Primele, care apar ca rezultat al efortului de muncă și a unei susținute educații, sînt mai cuprinzătoare, cum ar fi : aptitudinea de a munci, aptitudinea — în genere — pentru învățătură, aptitudinea generală de a prelua și asimila experiența umană, de a reține informațiile etc. Pe baza lor, în procesul exersării și al efectuării unor activități concrete se elaborează aptitudinile speciale, de exemplu : pentru tehnică, aptitudinea matematică, literară, aptitudinile organizatorice, artistice, de conducere, politice și de interacțiune socială a individului.

Dar, nici o aptitudine izolată, în sine, nu asigură încă o bună desfășurare și o reușită superioară a respectivei activități. La nivelul personalității aptitudinale se structurează în ansambluri complexe ; de pildă, aptitudinea muzicală cuprinde nu numai auzul muzical, ci și capacitatea de reprezentare auditivă, aptitudinea ritmului și cea a auzului melodic. Tot astfel, aptitudinea picturală presupune o sensibilitate generală cromatică, aptitudinea armonizării culorilor, aptitudinea de a configura și combina linii și forme, de a desena. La rîndul său, aptitudinea organizatorică cuprinde capacitatea de a ordona forțele unei colectivități în așa fel încît să nu se producă interferențe de ordin spațial, temporal și social a lor. Ea presupune o eficientă și complexă interrelaționare a persoanelor, cu mobilizarea lor în direcția scopurilor propuse ; apoi, capacitatea de angajare a celorlalți în sistemul acțiunilor proiectate, cu niște disponibilități de

Scanned with OKEN Scanner

coordonare și de control a forțelor. De asemenea, aptitudinea organizării sociale include capacitatea de conducere, o anume disponibilitate de a fi sensibil la însușirile personale ale celorlalți și capacitate de a armoniza individualitățile în raport cu niște compatibilități reale pe care acestea le prezintă.

FACTORII SOCIAL-ISTORICI ÎN APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA APTITUDINILOR UMANE

Rolul hotărîtor în dezvoltarea aptitudinilor pentru o activitate sau alta îl au factorii social-istorici și condițiile vieții materiale ale oamenilor. „Dezvoltarea unui talent ca Rafael — arăta K. Marx — depinde pe de-a întregul de cerere, care la rîndul ei depinde de diviziunea muncii și de cerințele de instruire a oamenilor generate de această diviziune a muncii“ [1]. În continuare, relațiile sociale dominante din colectivitate și modelele culturale existente decid asupra promovării unor aptitudini și talente, precum și asupra estompării altora. Precum se știe, inteligența umană este mai mult sau mai puțin egal distribuită pe întreaga colectivitate ; orice ființă umană tinde spre multilateralitate, spre realizare polivalentă, cît mai plenară. Numai inegalitățile și nedreptățile sociale de secole au determinat discriminări de castă în evoluția capacităților, favorizînd elitele, care de obicei proveneau din rîndurile claselor conducătoare. Așa, de pildă, în Anglia unui secol în urmă, în vechea Rusie țaristă, ca și în condițiile regimului burghezo-moșieresc de la noi, prea puțini indivizi capabili aparținînd claselor asuprite au avut șanse să-și dezvolte la un nivel superior capacitățile și talentul. Cei mai mulți însă erau condamnați la munci manuale, la operații mecanice simple sau la însușirea unor deprinderi rudimentare meșteșugărești și agricole.

Dezvoltarea multilaterală a personalității și stimularea capacităților creatoare în marea masă a indivizilor este un deziderat major și o realitate a societății socialiste. În etapa actuală, tot mai mulți sociologi și psihologi sociali consideră că progresul social depinde de măsura în care *puterea* se îmbină armonios cu *inteligența*, dar o inteligență a maselor, a forțelor umane proprii dintr-o națiune, sau cum se exprimă Michael Young, a cărei noi generații să aibă toate șansele să avanseze, să-și dezvolte talentul [2] independent de clasa

[1] K. Marx, Fr. Engels — *Opere*, vol. 3, București, Ed. politică, 1958, p. 410.
[2] Michael Young — *The Rise of the Meritocracy*, Penguin Books, Middlesex, England, 1967.

Scanned with OKEN Scanner

socială căreia îi aparține. Promovarea pe merit începe să intereseze tot mai mult ideologii societății capitaliste. Ea constituie un principiu al însăși vieții socialiste [1], pe care îl preconizase încă V. I. Lenin, vorbind despre înflorirea în masă a talentelor, odată cu eliberarea popoarelor de sub asuprirea națională și cu asigurarea unei instrucții și educații de masă corespunzătoare.

Principiul integrării învățămîntului cu cercetarea științifică, cu producția elaborat de conducerea partidului nostru, vine în întîmpinarea dezvoltării multilaterale a capacităților umane, a inteligenței autohtone, a talentelor competitive pe plan mondial.

Este încă o prejudecată a unor educatori și părinți că aptitudinile s-ar exclude reciproc în personalitatea individului ; că, de pildă, unde se formează o aptitudine artistică-muzicală sau pentru pictură, n-ar mai fi loc pentru dezvoltarea unor aptitudini tehnice, a aptitudinilor sportive etc. Este adevărat că discrepanța dintre munca fizică și cea intelectuală de-a lungul secolelor a imprimat și o evoluție exclusivă și unilaterală a respectivelor aptitudini la oameni. Dar, tot atît de grăitoare sînt cazurile în care indivizii excepțional de talentați au dat dovadă de numeroase aptitudini, aparent contradictorii. De pildă, despre M. Eminescu documentele din arhivă arată că în afara aptitudinilor literare, poetice și filozofice avea și aptitudini pentru fizică și matematică (în pofida faptului că la acest ultim obiect rămăsese în școală și corigent). Se pare chiar, că soluțiile pe care le-a găsit la diferite probleme matematice care l-au preocupat au fost deosebit de interesante și originale. Maxim Gorki, pe lîngă talentul literar, dispunea și de remarcabile aptitudini pentru vioară, iar A. Einstein de asemenea, avea serioase aptitudini muzicale.

De asemenea, este o realitate faptul că formarea unor aptitudini reale necesită multă muncă, mult timp și străduință, că, în fond, există activități care absorb energia individului în cea mai mare parte, cum ar fi de pildă aptitudinea pentru știință (aptitudinea pentru cercetările de chimie sau astronautică), rămînînd prea puțin timp și energie disponibile pentru alte activități care cer de asemenea multă abnegație, cum ar fi : baletul de profesie, aptitudinea de chirurg. Acest lucru înseamnă numai că aptitudinile pot fi într-un anume fel corelate, ca să se sprijine reciproc și compensator în activitatea individului.

Îmbinarea specifică a mai multor aptitudini într-o structură excepțională, care asigură o reușită creatoare activității formează *ta-*

---

[1] D. Cesnokov, V. Karpușkin — *Personne et Société*, Ed. Progrès, U.R.S.S., 1967.

lentul. Talentul, prin urmare, grupează un ansamblu de aptitudini care se întrepătrund şi se influenţează pozitiv reciproc, asigurînd performanţe şi reuşită remarcabile, originale, unice. Leonardo da Vinci avea înalte aptitudini pentru arhitectură, fizică, poezie, strategie militară şi nu numai pentru pictură, prin care a rămas celebru. În talentul lui Gogol, alături de aptitudini de scriitor au coexistat şi aptitudinile de critic literar, aptitudinea de actor.

Acele talente care prin forţa aptitudinilor lor fac epocă într-un domeniu de activitate sau altul, care folosind tot ce a adus omenirea pînă la un moment dat, depăşesc aceste achiziţii şi deschid orizonturi noi, creînd opere nemuritoare, omenirea le-a consacrat drept *genii.* Geniul este expresia unor aptitudini superlative, complex îmbinate şi cu eficienţă inegalabilă, incomparabilă cu tot ce a creat omenirea pînă la o anume etapă. Personalitate genială nu se produce însă în afara unui determinism istoric social. Ea reprezintă doar o opoziţie dialectică faţă de ceea ce este comun, cunoscut tuturor oamenilor depăşind prin desăvîrşire limita atinsă de contemporaneitate. Dar, realizările geniale sînt şi ele rezultatul unei munci asidue, a unor acumulări de informaţii şi evenimente, efectul unor căutări de ani de zile şi poate uneori de o viaţă întreagă. Geniile sînt întotdeauna produsul epocii istorice în care trăiesc. Foarte convingător analizează acest aspect. Fr. Engels, arătînd despre etapa precursoare epocii moderne, cînd societatea dată a avut nevoie de genii, de titani în toate domeniile activităţii şi pe care într-adevăr şi i-a creat. Capacităţi şi genii corespunzătoare timpurilor noi şi-i creează lumea modernă contemporană. În condiţiile societăţii contemporane, deosebit de dinamice, formarea capacităţilor pe cale pur individuală şi în mod izolat este aproape de neconceput. Procesul creaţiei în masă, ca şi generalizarea excepţională a inteligenţei creatoare la nivelul unor largi colectivităţi fac necesare confruntarea capacităţilor individuale, împrumutul de experienţă reciproc, asimilarea cît mai bogată a mijloacelor de perfecţionare existente în societate, cooperarea în selecţia şi promovarea capacităţilor pe plan mondial, în toate sectoarele activităţii umane. Mai mult ca oricînd, societatea contemporană creează diferite organizaţii şi organisme care să sprijine mişcarea în masă pentru cultivarea şi dezvoltarea talentelor în toate domeniile — artistic, tehnic, ştiinţific, economic, sportiv, educaţional, al sănătăţii şi serviciilor publice etc. Astfel, numeroase olimpiade ştiinţifice, concursuri şi manifestări sportive, congrese, demonstraţii, treceri în revistă cu diferite ocazii a capacităţilor artistice colective, precum şi consacrarea şi promovarea unor vedete individuale în cadrul unor asemenea acţiuni, atestă despre o dirijare socială, activă şi conştientă a capacităţilor umane.

Scanned with OKEN Scanner

Cu toate că, aptitudinile pot fi cultivate la diferite vîrste, există totuşi în evoluţia individului unele etape deosebit de propice, cele mai receptive şi eficiente pentru formarea expresă a unor capacităţi şi care anume nu trebuie neglijate (A. N. Leontiev). De pildă, etapa cea mai favorabilă pentru constituirea aptitudinilor artistice la copii este etapa preşcolară şi de început a şcolarităţii ; tot astfel, stadiul şcolarităţii mijlocii (11—14 ani) este deosebit de important pentru formarea aptitudinilor tehnice, iar adolescenţa (15—17 ani) în dobîndirea aptitudinilor de matematician, fizician sau biochimist etc. Se pare că, neglijarea unor asemenea momente favorabile din constituirea capacităţilor individuale, ulterior mai greu ar putea fi recuperată, structurile psihice organizîndu-se pe alte dominante şi preocupări, mai puţin fericite şi mai puţin promovabile.

PERSONALITATEA CREATOARE

Studiul creativităţii în psihologia contemporană depăşeşte considerabil factorii ei cognitivi. Tot mai mult se face necesară analiza cretivităţii la nivelul întregii personalităţi, a structurii capacităţilor, aspiraţiilor şi trăsăturilor atitudinale ale personalităţii. De exemplu, „inteligenţa individului, scrie R. Zazzo, ar rămîne ceva sec, necreativ, dacă nu ar fi dublată şi susţinută de o *afectivitate corespunzătoare*“. [1]

Acceptînd ideea că orice individ uman este fiinţă creatoare, trebuie reţinut adevărul psihologic că persoanele care ating un nivel superior de creativitate — într-un domeniu sau altul — se remarcă totuşi, prin caracteristici specifice : prin anumite *calităţi ale percepţiei* şi *ale ideaţiei*, prin disponibilităţi *temperamentale şi de caracter*, prin *însuşiri ale motivaţiei* (Fr. Barron) ş.a., activitatea creatoare mobilizînd *întreaga personalitate* a individului. [2]

Astfel, sub aspect perceptual, personalitatea creatoare se deosebeşte de individualităţile mai puţin creative, sau noncreative, prin faptul că reflectă obiectele şi evenimentele realităţii în imagini prin excelenţă dinamice, care se desfac şi recompun cu uşurinţă, dînd naştere la multiple şi variate combinaţii imaginative, la noi relaţii între elementele realităţii (T. Bogdan).

Sub aspectul ideaţiei indivizii creatori dispun de gîndire divergentă, de mare flexibilitate fiind capabili să raţioneze independent, ocolind şabloanele preexistente.

---

[1] R. Zazzo, *Le devenir de l'intelligence*, P.U.F., Paris, 1946, p. 124.
[2] M. Bejat, *lucr. cit.*, p. 113.

Scanned with OKEN Scanner

Din punct de vedere temperamental și caracterial persoanele creatoare dovedesc multă *spontaneitate, naturalețe* și *expresivitate* în trăiri, lipsă de control convențional, mai puține inhibiții, ingenuitate, curaj, prea puțină teamă de ridicol. [1] A. Maslow consideră, printre caracteristicile personalității creatoare și calitatea de a nu se speria de necunoscut, de ceea ce pare misterios sau este încurcat, calitatea de a fi atras tocmai de asemenea situații și de a le ataca selectiv, captivant, cu pasiune.

Unul din motivele fundamentale ale personalității creatoare se consideră a fi *curiozitatea perceptivă și epistemică.* Deși D. E. Berlyne consideră această curiozitate ca fiind o caracteristică general umană, totuși la indivizii creatori ea se manifestă mult mai frecvent și mai pronunțat. S-a constatat de pildă, în cazul copiilor care manifestă mai multă creativitate, că ei sînt înclinați spre cele mai variate forme de explorare, de manipulare a obiectelor, că doresc să experimenteze, să încerce totul, să caute, punînd întrebări neobișnuite și asumînd uneori riscuri care depășesc limitele familiarului (E. P. Torrance). Alți psihologi (R. B. Cattell, Fr. Barron) constată pe linia motivației personalității creatoare existența tendinței marcante spre dominare, nevoia de a rupe cu convenționalul și care se manifestă adesea în comportamente mai dure. Mai mult, la indivizii cu un înalt grad de creativitate se observă înclinația spre agresivitate, care de regulă se consumă pe cale verbală sau alte căi social-mente acceptate.

Investigații psihologice efectuate asupra individualităților marcant creatoare atestă la acestea un mai mare grad de independență în comportamentul social. Cu toții acești indivizi manifestă multă nevoie de expresivitate, preferă incongruențele, se hazardează în compoziții ale căror elemente la prima vedere sînt nepotrivite și disonante, dar care în cele din urmă capătă o unitate nouă, superioară. Din acest motiv A. Maslow consideră că toți creatorii sînt *integratori,* care au capacitatea de a crea *întreguri unitare* din elemente disparate sau chiar opuse.

Incontestabil, la toate aceste caracteristici se adaugă și puterea de muncă, deosebite calități ale voinței. Nu este posibilă apoi descrierea completă a dimensiunilor creatoare ale personalității fără a o ancora în realitățile politico-sociale și culturale în care trăiește individul, fără a raporta personalitatea la cerințele și valorile epocii contemporane. Atitudinea novatoare, inițiativele noi sînt perfect solidare

---

[1] Fr. Barron, *Creative Person and Creative Process,* Holt, Rinehart and Winston, New York, 1969.

Scanned with OKEN Scanner

cu o ideologie înaintată, cu cunoașterea legilor de dezvoltare a societății, cu interiorizarea scopurilor majore ale colectivității. Personalitate creatoare este, astfel, omul de înaltă conștiință și cu amplă acțiune, de fermă principialitate și abnegație în muncă. Sînt bine cunoscute în acest sens măsurile preconizate de partidul nostru comunist, pentru a forma astfel de oameni și a educa personalități creatoare în toate domeniile vieții sociale. [1]

FENOMENUL DE DEVIANȚĂ ÎN MANIFESTAREA PERSONALITĂȚII ; DELINCVENȚA CA FORMĂ A COMPORTAMENTULUI DEVIANT.

Fenomenul de devianță în comportarea indivizilor este extrem de cuprinzător ; el include pînă la urmă orice încălcare ori abatere de la normele stabilite și cerute de colectivitate, începînd cu simpla negare a normei și pînă la lipsa de lealitate, atitudinea de simulare, trișaj, ofensă la adresa unor persoane, furt, delapidare, sustragere de la obligații sociale, trafic de influență, toxicomanie, perversitate, trădare, crimă, sinucidere și multe altele. Orice societate ori organizație socială și mai restrînsă, dispune — precum știm — de norme, reguli și principii de conduită a căror violare de către individ suscită dezaprobarea celorlalți, mînia, indignarea. Potrivit teoriei lui Robert Merton, comportamentul deviant este de două categorii : *nonconformist* și *aberant* [2]. Individul aberant, conform acestei teorii, este acea persoană care încalcă regulile pentru sine, din interes personal, manifestîndu-se antisocial, fără vreun scop de a modifica regulile date. Nonconformistul procedează altfel, el recunoaște regulile existente, dar își propune în mod voit și conștient să nu le respecte, dorind să le reformeze, să le înlocuiască cu altele, pe care le consideră mai bune, mai întemeiate și mai utile. Albert Cohen adaugă o a treia categorie de deviant, aceea de *rebel* [3]. Rebelul nu este nici aberant nici nonconformist. El nu se interesează de justețea normelor, ci pur și simplu neagă orice autoritate socială, orice exigență a normelor, fără să propună ceva în locul lor, fără să aibă vreun scop sau perspectivă în revolta sa.

Există părerea însă, că nu orice devianță în manifestările personalității ar fi dezorganizatoare pentru sistemul relațiilor acesteia ori

---

[1] N. Ceaușescu, *Expunere la consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice cultural-educative*, 9 iulie 1971, Ed. politică, București, 1971.

[2] R. K. Merton, R. A. Nisbet (ed), *Contemporary Social Problems*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New-York 1971.

[3] Albert Cohen, *La déviance* Ed. Duculot, Belgique, 1971, p. 33.

Scanned with OKEN Scanner

pentru normele din colectivitate. Tot Cohen găseşte şi forme de devianţă cu efecte pozitive, îndreptate împotriva funcţionarismului rigid, o devianţă care „abia clarifică regulile" sau cea care unifică „grupul" accentuînd conformismul necesar ori jucînd rolul de semnal de alarmă pentru colectivitatea dată ş.a. [1]

Delincvenţa formează una din speciile fenomenului de devianţă, de factură antisocială, cu cele mai mari implicaţii psihologice pentru individ şi colectivitate. La exterior, ea se apreciază prin raportarea conduitei individuale la moravurile societăţii, la gradul de toleranţă al fiecărei colectivităţi faţă de diferitele încălcări ale normelor sale juridice, morale, culturale. Aşa, de pildă, există legislaţii (în Texas) care prevăd, în cazul infracţiunilor împotriva proprietăţii private, pedepse mult mai aspre decît pentru asasinat. La eschimoşi, în schimb, înstrăinarea bunului personal dat cu împrumut cuiva nu înseamnă deloc încălcarea vreunui drept, întrucît se consideră că cel care acordă împrumutul o face din ce-i prisoseşte şi că nu mai are sens să i se restituie bunul dat. Sau, în unele ţări nord-europene seducerea femeii minore, ca şi concobinajul ei cu bărbatul matur nu sînt infracţiuni, în timp ce aceleaşi acte în alte ţări (şi la noi) sînt pedepsite de lege. Sustragerea din avutul obştesc, daunele aduse economiei statului sînt considerate în societatea socialistă ca infracţiuni grave.

Date fiind natura şi diversitatea normelor de convieţuire socială ne putem întreba ce caracterizează totuşi, din punct de vedere psihologic, general şi psihosocial fenomenul delincvenţei în cadrul structurii personalităţii ? Evident, dacă ne referim la delincvenţă nu ca la un act ocazional şi izolat ori ca la o simplă comportare constrînsă de împrejurări, ci ca la o organizare caracterială de atitudini, valori şi relaţii ale individului în mod antisocial formate şi în conflict cu normele şi cerinţele colectivităţii. Sub acest aspect, Roger Mucchielli precizează că *delincvenţa în realitate reprezintă o structură de conştiinţă şi conduită* (s.n.), care se caracterizează prin agresivitate, prin exploatarea altuia, prin conduită antisocială, ură împotriva autorităţii, tendinţe spre violenţă şi cruzime, spre distrugerea bunurilor materiale şi a persoanelor [2].

Într-adevăr, cele mai mari carenţe în structura psihică a delincventului, fie el minor ori adult, sînt de natură afectivă, cele referitoare la interacţiunea umană şi de adaptare socială. *Dissocialitatea* sa se exprimă în : a) neacceptarea societăţii ; b) falsă percepţie socială

---

[1] Idem.

[2] R. Mucchielli, *Cumment ils deviennent délinquants*, Ed. Sociales, Paris, 1965.

Scanned with OKEN Scanner

a celor din jur ; c) lipsa aprofundării consecințelor actelor comise ; d) respingerea rolului ce i se acordă și pe care i-l pretinde colectivitatea.

Precum se știe, societatea contemporană investește considerabile eforturi în lupta împotriva delincvenței ; se preconizează diverse forme represive, acțiuni de reeducare și măsuri profilactice. Au fost instituite fonduri, naționale și internaționale, destinate cercetării științifice a fenomenului delicvenței, precum și formării cadrelor care să lucreze în instituțiile de reeducare. Cu toate acestea, în cele mai multe țări din lume delincvența este în creștere, urcînd uneori odată cu gradul de industrializare și de urbanizare.

În privința cauzelor și a factorilor care determină și condiționează delincvența, se cunosc diferite teorii — unele mai vechi, altele moderne — care s-ar putea rezuma în următoarele : (1) *Grupa teoriilor care iau în considerație factorii organismului* — a) cele care pun apariția delincvenței pe seama unor psihoze, halucinații, a crizelor de epilepsie (J. Esquirol) ; b) care consideră delincvența ca fiind cauzată de procese de distrofie degenerativă a organismului (F. J. Gall, Morel) ; c) și cele care susțin o ereditate criminogenă, transmisă individului prin codul său genetic și care îl determină în evoluția sa spre un tip criminal (G. H. Thomson, C. Lombroso). (2) Apoi, *teoriile sociologice,* care consideră la baza delincvenței : a) condițiile materiale precare, mizeria unor populații care trăiesc în promiscuitate, lipsite de locuință și de un nivel minim necesar de trai ; b) ori, supraaglomerările din zonele industriale, lipsa unei educații familiale supravegheate, o viață dezorganizată a familiei ; c) sau, cauzată, de procese și fenomene sociale mai excepționale și deosebit de complexe, cum ar fi : șomajul, războiul, discriminările rasiale, etnice etc., calamitățile naturale care silesc exodul populației spre centrele mai asigurate ș.a.d.) în sfîrșit, condițiile în care statutul social al părinților sau cel profesional, etnic, național al individului nu-i permit să se integreze în colectivitatea pe care și-o dorește. (3) În al treilea rînd, sînt *teoriile psihologice personaliste* : a) unele de *concepție freudiană,* potrivit căreia delincvența ar fi cauzată, în genere, de nevoia de apărare a supra-eului persoanei ; b) altele, *psihanalitice,* considerînd că culpabilitatea rezidă încă în straturile inconștientului viitorului delincvent : c) și, *teoriile tipologice,* care leagă delincvența de o anumită tipologie a personalității criminale. Așa, de pildă, după constatările lui W. Sheldon, tipul mezomorfic ar fi mai predispus pentru criminalitate, fiind mai puțin capabil de autocontrolul acțiunilor și de căldură afectivă. În studiul său asupra a 200 minori delincvenți dintr-un penitenciar din Boston, W. Sheldon găsește că majoritatea acestor tineri aparțineau tipului mezomorfic. Étienne de

Scanned with OKEN Scanner

Greef stabileşte o anumită corelaţie între aptitudinile persoanei şi tipul de criminalitate. Astfel, aplicînd metoda Vermeylen la studiul comparativ al aptitudinilor unor grupe diferite de delincvenţi, s-au putut obţine următoarele psihograme (Fig. 42).

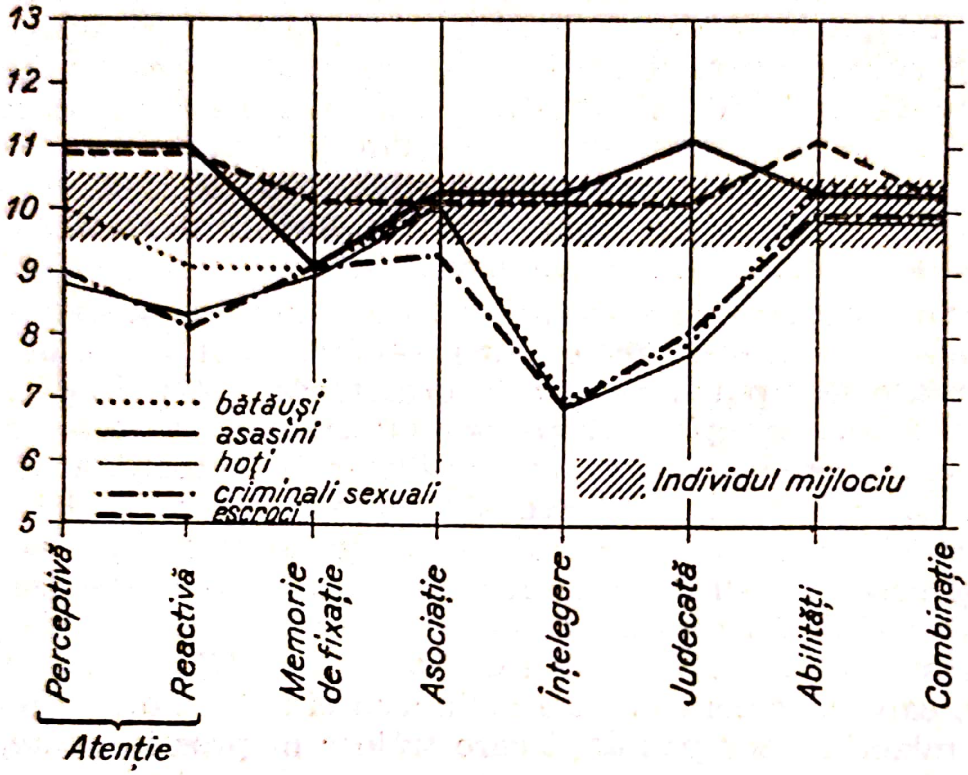


Fig. 42. Psihogramele unor grupe de infractori, indicînd nivelul atins la diferite probe, de către hoţi (126), bătăuşi (105), criminali sexuali (80), escroci (34), şi asasini (80), în Y. Castellan.

Cît priveşte nivelul de evoluţie intelectuală, după tipul de delicte, este şi el inegal. După C. Murchinson, la principalele forme de delincvenţă au fost găsite următoarele nivele intelectuale [1]:

Tipul de delincvenţi	% nivel intelectual superior	% nivel intelectual inferior
Înşelători-escroci	52,9	22
Hoţi cu violenţă	40,5	30,6
Hoţi	40,7	31,8
Cu delicte împotriva legii	34,7	31
Cei care atacă-lovesc	35	36,9
În cadrul familiei	35	43
Cu delicte sexuale	26,3	47,6

[1] Cf. Y. Castellan — *Initiation à la psychologie sociale*, Armand Colin, Paris, 1970, p. 139.

Scanned with OKEN Scanner

Evident, teoriile existente sînt incomplete, în mare parte a lor şubrede, adesea depăşite de însăşi fenomenul delincvenţei care nu mai rămîne acelaşi cu fenomenul care a incitat într-o anume epocă istorică o teorie sau alta. Multe din explicaţii aduse delincvenţei şi cuprinse în aceste teorii sînt eronate, sau parţial concludente, valabile cel mult pentru unele cazuri particulare pe care le au de fapt în vedere, cînd le generalizează. Chiar teoriile sociologice, care par mai obiective, nu pot explica de ce nu toţi indivizii din acelaşi mediu precar devin delincvenţi şi de ce anume, de pildă, un copil dintr-o familie dezorganizată şi nu celălalt se dezvoltă antisocial devenind personalitate criminală. O cercetare întreprinsă între anii 1959—1961, de Centrul de formare şi educaţie supravegheată din Vaucresson [1], asupra a 500 de minori delincvenţi a avut meritul să repună din nou în discuţie marea problemă a factorilor care determină delincvenţa juvenilă. După datele acestei largi anchete mai puţin de 1% din subiecţii investigaţi s-au găsit psihotici şi numai sub 8% suferinzi de epilepsie ; restul însă, în peste 90% erau tineri normal dezvoltaţi, prezentînd o creştere fizică corespunzătoare, fără simptome de degenerescenţă organică sau nervoasă. În 11% cazuri ei aveau condiţii materiale optime, 20% din efectivul total fiind chiar copii de patroni, de cadre de conducere şi fără a fi abandonaţi de familie, prezentînd altfel spus o „delincvenţă de bună stare“ şi nu una din necesitate materială sau socială.

Toate aceste fapte conduc spre trei idei fundamentale :

1. Factorii şi cauzele delincvenţei în structura personalităţii sînt mai puţin generali, întotdeauna concreţi şi legaţi de procesul educaţional, de modul specific în care se interacţionează de timpuriu individul cu colectivitatea.

2. Premisele unei evoluţii disociale a individului rezidă încă în dificultăţile „socializării“ sale, într-o serie de contradicţii dintre mediu şi individualitate, dar de care factorii educaţionali nu ţin seama întotdeauna şi în suficientă măsură.

3. Însăşi fenomenul delincvenţei în relaţiile şi atitudinile persoanei este un proces evolutiv, de adaptare progresivă, cum se exprimă A. Vexliard [2], susţinut pe parcurs şi de alţi factori, în afara celor care într-un fel sau altul l-au determinat şi care de mult nu mai acţionează.

Abordarea multi-cauzală a fenomenului delincvenţei pe care o introduc în cercetare soţii Glueck, are în vedere patru nivele de

---

[1] Albert Cohen, *La déviance*, Éd. J. Duculot, Belgique, 1971.
[2] Alexandre Vexliard — *Le clochard, étude de psychologie sociale*, Deselée de Brouwer Paris, 1957.

Scanned with OKEN Scanner

analiză : a) socio-cultural, b) somatic, c) intelectual, d) şi cel afectiv-temperamental. Comparînd cei 500 copii delincvenţi, între 14 şi 15 ani, din cartierele mărginaşe şi paupere ale oraşului Boston din Statele Unite ale Americii, cu un grup de copii nedelincvenţi, ei stabilesc că în multe privinţe grupul de delincvenţi nu se deosebeşte cu nimic faţă de grupul de control. Într-o serie de aspecte însă, diferenţele care apar sînt următoarele : a) fizic delincvenţii au o constituţie dominant mezomorfică (sînt mai solizi, musculoşi şi mai dezvoltaţi) ; b) prin temperamentul lor sînt mai impulsivi, mai agitaţi, mai agresivi, extravertiţi, distructivi în comparaţie cu nedelincvenţii ; c) sînt mai revendicativi ca atitudine, ostili, neîncrezători şi refuză supunerea faţă de autoritate ; d) psihologic sînt tentaţi spre o expresie directă şi mai puţin simbolică, abordînd problemele mai puţin metodic ; e) iar din punct de vedere socio-cultural, delincvenţii s-au dovedit lipsiţi de căldura căminului, de o afecţiune necesară, cu părinţi inapţi moral pentru a-i proteja şi îndruma [1] etc. Importanţa acestui studiu constă mai ales în posibilitatea unei predicţii de apariţie a delincvenţei ; apreciind toţi aceşti factori pertinenţi în viaţa individului, care dacă apar concentraţi într-un loc măresc mult şansele ca respectivii tineri să devină delincvenţi. O asemenea inventariere multi-cauzală a factorilor se dovedeşte utilă în acţiunile preventive ale societăţii împotriva delincvenţei.

Alte cercetări întreprinse imediat după cel de al doilea război mondial de K. Gottschaldt şi unele şi la noi indică asupra unor serioase retardări ale dezvoltării anatomo-funcţionale şi glandulare a delincvenţilor manifestate atît în ce priveşte talia, cît şi greutatea corporală, precum şi maturizarea sexuală a minorilor în raport cu copiii nedelincvenţi. Semnele de retardare în evoluţia somatică sînt rezultatul vieţii de vagabond a infractorilor, al lipsei unui regim de hrană regulat, a condiţiilor de odihnă şi adăpost etc. Toate aceste condiţii sînt extrem de importante dacă avem în vedere nevoile de creştere a organismului la această vîrstă.

De asemenea, la minorii infractori recidivişti cercetaţi la noi (1956), s-a putut stabili o scădere aparentă a sensibilităţii în genere, pragurile de sensibilitate fiind mai ridicate şi mai ales pragul sensibilităţii dolorifice, fapt pe care C. Lombroso îl interpreta ca pe un fenomen de degenerescenţă. Dimpotrivă, o rezistenţă la stimulările algezice este şi ea dobîndită în urma unui exerciţiu, în urma unui antrenament continuu într-un mediu aspru, plin de vicisitudini pentru delincvent, care este silit să reziste şi la alte insatisfacţii.

[1] S. Glueck, E. Glueck — *Unraveling Juvenile Delinquency*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1950.

Scanned with OKEN Scanner

Lipsa unui regim de viață organizat, a unei activități ritmice și susținute cauzează o mare instabilitate acțională. Cea mai mare fatigabilitate o dovedeau subiecții într-un proces de muncă, fie el cît de elementar. Lipsa unei motivații în muncă este și ea direct legată și susține instabilitatea acțională [1].

Teoria disociabilității elaborată de R. Mucchielli, pune accentul în explicarea delincvenței pe o serie de elemente psihosociale de mare importanță. Procesul socializării, după cum se știe, reclamă individului o învățare activă, care îl solicită la efort, la o tărie de a suporta și insuccesul, de a prelua roluri mai grele, de a se lovi de necunoscut, de a suporta readaptări permanente, chiar anumite frustrări, insatisfacții și traume. Prin învățarea treptată și pe segmente a experienței umane, copilul se integrează foarte lent mediului social și cerințelor colectivității. El se confruntă și cu eșecurile, procedînd adesea nu numai defensiv, dar și ofensiv și agresiv. Prin mobilitatea lui personală limitată este solicitat să facă față unei mobilități sociale nelimitate. De aici rolul imens al adultului care îl îndrumă și-l dirijează, rolul imens al experiențelor care i se oferă și se organizează.

Dacă personalitatea pozitivă, multilateral dezvoltată, sensibilă, cu capacități constructive proeminente și cu relații socio-afective de calitate este un rezultat al bunei educații, atunci formarea disocială a personalității este rebutul unor influențe educative, un efect al unei nereușite și necorespunzătoare educații.

În raport cu mediul social, arată R. Mucchielli, copilul se poate dezvolta în a) absența unei învățări necesare, b) printr-o învățare pernicioasă, c) prin învățarea ineficace sau chiar inaccesibilă. În primul caz, al lipsei oricărei învățări, părinții fiind în genere absenți față de ce se întîmplă cu copilul, tolerîndu-i totul, ori care nu controlează nimic și nu oferă nici un model stabil de conduită copilului, lucrurile se rezolvă la întîmplare impunîndu-se alte modele, ale străzii, ale parcului care sînt și mai puțin controlate. Învățarea pernicioasă, oferă atracția spre delincvență, spre ruptură cu societatea, părinții înșiși fiind antisociali sau camarazii fiind ei înșiși delincvenți, în același timp o învățare pernicioasă oferă și spectacolele de violență, o anumită publicistică criminogenă etc. Învățarea devine total ineficace cînd exigențele din familie sînt absurde sau total inegale, cînd părinții pentru anume conduite pretind o disciplină extrem de severă, iar pentru alte probleme de importanță vitală pentru copil nu se interesează deloc, acesta fiind în fond împiedicat să învețe să se autoconducă. Învățarea este inaccesibilă, acolo unde

---

[1] Tiberiu Bogdan — *Psihologie judiciară*, curs, M.I., București, 1957, p. 238 și urm.

Scanned with OKEN Scanner

părinții se găsesc în stare alcoolică sau psihotică, unde domină groaza zilei de mîine, unde nu se pot cultiva reguli de viață mai constante etc.

Evident, toate aceste condiții de interacțiune psihosocială influențează decisiv asupra formării atitudinilor și a relațiilor interpersonale ale copilului care îl pot predispune la delincvență. Primele semne ale unei astfel de dispoziții apar la integrarea școlară a copilului ; se manifestă ca dificultăți de integrare în grup, în programul școlii, în munca școlară ; mai tîrziu și ca impedimente în orientarea și pregătirea școlară a tînărului. Dificultățile de integrare școlară sînt concomitente cu integrarea facilă în grupele informale, cu ancorarea copilului într-un sistem de relații interpersonale disocial formate, de gașcă, bandă, prietenii dubioase și atracție spre o experiență delictuală.

Ne putem întreba, cum de nu evită individul pe deplin conștient comportamentul delictual știind, foarte bine consecințele neplăcute ale actelor sale și cunoscînd chiar pedepsele ce i se pot aplica. Este aproape un paradox ca într-un plan inferior al ființei umane să acționeze prompt și eficient reacția de apărare a organismului, instinctul de conservare, în timp ce în planul actelor conștiente individul să nu caute să se ferească de neplăcerile ce-i pot produce faptele sale delictuale. Un răspuns parțial la această problemă îl dă O. H. Mowrer prin formularea legii secvenței temporale [1] în desfășurarea acțiunilor umane. Un act, arată el, este determinat în efectuarea sa nu numai de consecințele sale previzibile, ci și de ocurența în timp a respectivelor consecințe. Cînd o acțiune are două consecințe, cum ar fi una pozitivă (premială) de satisfacție pentru individ, iar alta negativă, de sancțiune prin pedeapsă și deci neplăcută, ambele teoretic fiind egale (ca pondere) atunci situația se rezolvă în funcție de consecința probabilă cea mai apropiată în timp. În cazul actului nepermis social consecința imediată este plăcută, iar cea negativă e mai îndepărtată de momentul comiterii actului și comportă un anume grad de incertitudine. Desigur, această lege nu acționează decît în funcție de tăria morală a personalității.

Pentru J. Pinatel, care dezvoltă de asemenea o teorie psihosocială a delincvenței, criminalitatea contemporană este o „maladie morală a progresului". Ea s-ar datora accelerării ritmurilor vieții sociale, uriașelor schimbări industriale și tehnice, permanentelor dizlocări a vechilor norme, marii mobilități în relațiile umane, care toate

---

[1] O. H. Mowrer — *Learning Theory and Personality Dynamics*, Ronald Press, N. Y., 1950.

Scanned with OKEN Scanner

aduc indivizilor dificultăți enorme în adaptare și cu deosebire tinerei generații. De aceea, poate nu împărțirea indivizilor în buni și răi contează ; întrucît fiecare individualitate pusă în circumstanțe speciale ar putea ajunge la delincvență. Există doar diferențe de grad în ceea ce privește *pragul delincvențial al fiecăruia,* în așa fel, încît pentru unii sînt suficiente puține incitații exterioare pentru a trece imediat la actul delictual, în timp ce alții nu trec la un asemenea act decît dacă există incitații deosebit de puternice. În consecință, pentru înțelegerea fenomenului infracțional J. Pinatel consideră ca fiind absolut necesar studiul concret al personalității, în interacțiunea ei cu situația generatoare de răspunsuri delictuale. La rîndul lor, situațiile pot fi specific periculoase încît ocazia infracțiunii nici nu trebuie căutată. În asemenea condiții, actul infracțional nu este altceva decît reacția persoanei la situația dată. Alte situații sînt nespecifice și amorfe în care ocazia pentru infracțiune urmează anume a fi căutată. Dar, în asemenea împrejurare, personalitatea de fapt domină situația. Atunci constelația unei asemenea personalități, aptă pentru infracțiune și activă în raport cu situațiile amorfe, după J. Pinatel, are un nucleu specific organizat din următoarele componente : *egocentrism, labilitate, agresivitate* și *indiferență afectivă,* care sînt de fapt rezultatele vieții sociale și ale educației din societatea capitalistă, mai puțin cultivate însă în condițiile unor relații socialiste [1]. Toate celelalte componente psihologice în structura personalității delincventului sînt comune, arată J. Pinatel, cu însușirile nedelicventului. Astfel, *în privința activismului* — unii delincvenți sînt activi, iar alții pasivi ; în *privința aptitudinilor fizice* — există, de asemenea delincvenți robuști și firavi : *în privința aptitudinilor profesionale și sociale* există și delincvenți foarte capabili, după cum și stîngaci, puțin capabili, lipsiți de înclinație profesională și pentru interacțiune socioafectivă cu ceilalți din colectivitate. Toate aceste însușiri sînt considerate, în genere, neutre pentru trecerea la acțiune delictuală.

Evident, într-o societate ca a noastră, care nu cultivă violența, nici discriminarea rasială ori diferențele de clasă și de statute sociale altfel se va constitui nucleul personalității delictuale. Mai întîi, delincventul în aceste condiții este acela care refuză integrarea plenară în muncă ; el se caracterizează în genere printr-o rezistență scăzută la un efort organizat. De asemenea, prezintă carențe afective și motivaționale — lipsa unei motivații sociale și de perspectivă în acțiunile sale este evidentă. În sfîrșit, cele mai mari deficiențe se pot

[1] T. Bogdan — *Introducere în psihologie judiciară,* Ed. șt., București, 1973, pag. 82 și urm.

Scanned with OKEN Scanner

constata în relațiile sale interpersonale, antisocial structurate și opuse unei vieții de grup organizat. Sub aspect psihopedagogic, delincventul minor este considerat acel nevîrstnic ale cărui necesități biologice, afective, intelectuale, educative și sociale nu au fost satisfăcute la timp și în mod corespunzător normelor culturale existente (Joseph D. Lohman). Se pare că o asemenea înțelegere a delincvenței juvenile, care pune accentul pe insuficiențele educative care provoacă comportamentul deviant prezintă perspective și pentru o terapeutică optimă [1].

---

[1] T. Bogdan — *lucr. cit.*, p. 108.

Scanned with OKEN Scanner

Capitolul V

INDIVIDUL ÎN GRUP; FENOMENELE DE GRUP ȘI PERSONALITATEA

CARACTERISTICILE DIFERITELOR GRUPĂRI UMANE; GRUPUL DIN PUNCT DE VEDERE PSIHOSOCIAL. CARACTERISTICILE PSIHOSOCIALE ALE GRUPULUI MIC. INDIVIDUL ÎN RELAȚIE CU FENOMENELE DE GRUP. SPIRITUL DE GRUP ȘI COEZIUNEA GRUPULUI. LIDERUL ȘI FENOMENELE DE CONDUCERE.

CARACTERISTICILE DIFERITELOR GRUPĂRI UMANE; GRUPUL DIN PUNCT DE VEDERE PSIHOSOCIAL

Gruparea indivizilor în colectivități mai mult sau mai puțin organizate — unele naturale, iar altele anume create de societate — este o cerință legică pentru existența și dezvoltarea ființei umane. Omul singur, izolat de un cadru grupal și în afara interacțiunii cu ceilalți din colectivitate este de neconceput. Personalitate, ca sistem de interrelații umane, este întotdeauna expresie a unor grupări social-culturale, etnice, familiale, profesionale, de vîrstă ș.a., care îi conferă statute și roluri corespunzătoare.

Fenomenul grupărilor umane este cuprinzător și foarte diversificat. El subsumează atît ansamblurile naturale (familia, neamul, clanul) genealogic date, cît și cele istoric constituite (trib, popor, națiune, clasă socială); atît grupările spontane (mulțimea, gloata, strada), ca și cele anume organizate: a) de felul unor *situații colective* (publicul, auditoriul, un număr de subiecți cuprinși într-un experiment), sau b) *grupuri sociale* propriu-zise, psihosocial structurate (societăți culturale, economice, tribunale, guverne, jurii, armată, adunările de reprezentanți, biserica, banda, echipa de muncă, colectivul școlar și multe alte).

În sfîrșit, sfera grupărilor umane cuprinde atît *organizațiile formale* (oficializate), cît și cele *informale* (ceata, cercul de prieteni, gașca), spontan generate de interacțiunea reciprocă a individualităților și care își desfășoară existența înăuntrul, sau în afara unor grupări formale. O anumită interacțiune psihologică informală, cu un sistem de interrelații individuale și afinități intime, caracterizează orice grup uman formal constituit și instituționalizat.

Grupările sociale reale se disting de clasa logică, de un grup nominal sau de gruparea statistică a indivizilor prin *concretitudinea*

Scanned with OKEN Scanner

lor, prin a fi unități sociale delimitate în timp și spațiu, avînd o structură interioară și dinamică proprie.

Clasa logică a indivizilor îi reunește numai la modul abstract, după caracteristici și trăsături comune, generale. Așa de pildă, toți indivizii umani maturi, sub raportul situației civile pe care o au, se pot grupa în *celibatari, căsătoriți, văduvi*. Nici una însă din aceste categorii nu formează o grupare reală, reunind efectiv celibatarii ori văduvii într-o unitate socială, momentană sau de durată, care să genereze influențe reciproce, statute speciale sau roluri ; nicicum unii celibatari nu depind de ceilalți, nu acționează în comun, în direcția unor scopuri grupale. Tot astfel, o *grupare statistică* a tuturor indivizilor născuți în același an și la aceeași dată prin acest simplu fapt nu alcătuiește vreo unitate socială. *Grupul nominal* se distinge, de asemenea, printr-o asociere convențională cantitativă a individualităților ; un grup nominal, de pildă, îl formează lista premianților dintr-o școală sau totalitatea subiecților care nu se cunosc între ei, dar pe care i-am investigat separat, supunîndu-i la acelea-și probe și a căror rezultate le exprimăm ca aparținînd unui asemenea grup nominal.

Grupările reale presupun cu necesitate procese de interacțiune umană, ca și exercitarea unor influențe de la unitatea grupului spre individualitățile grupate. Ele se caracterizează prin modificarea comportamentului indivizilor sub acțiunea grupării, deoarece, într-un anume fel ne comportăm în cadrul unei mulțimi de persoane necunoscute și altfel într-un grup organizat, unde deținem anumite roluri sau cînd facem parte dintr-un public cultural evoluat etc. Grupările sociale se diferențiază între ele după gradul de structurare interioară, după specificul membrilor care le compun, după efectele pe care le produc asupra individualităților.

Grupul propriu-zis se definește prin structură internă suficient de consistentă și totodată rezistentă la influențele din afară. El formează o entitate psihosocială în care individualitățile sînt în interacțiune, un sistem care generează norme suficient de stabile, în care se efectuează controlul social al modelelor comportamentale. Prin structura sa interioară, grupul se deosebește esențial de *situațiile colective*, generate continuu de diverse împrejurări, cum ar fi o aglomerare de călători în autobuz, mulțimea trecătorilor pe stradă, a celor care frecventează o librărie etc. Totalitatea subiecților folosiți de M. Sherif pentru experimentarea efectului autocinetic asupra indivizilor, probați izolat și în colectiv, nu formează de fapt un grup social, ci doar o *situație colectivă* creată, chiar dacă aceasta era generatoare de interacțiune și de norme pentru comportamentul individual. Reunirea persoanelor în grup are un scop mai mult sau mai

Scanned with OKEN Scanner

puțin conștient indivizilor, precum și o motivație grupală, ea se distinge mai ales printr-o organizare interioară consistentă.

„Un grup în sens psihosocial, arată W. J. H. Sprott, constă dintr-o pluralitate de persoane care sînt în interacțiune reciprocă într-un cadru dat, mai mult decît în interacțiune în afara acestuia [1]. Mai mult, după M. Smith, indivizii în grup au o percepție colectivă a unității lor, ei acționează într-o manieră unitară față de mediul înconjurător, avînd conștiința de „noi" în această acțiune [2]. Interacțiunea membrilor în grup este controlată de existența normelor standardizate. Aceste norme sînt în același timp cadre de perspectivă pentru acțiunile individuale și totodată repere de estimare ale acțiunilor. G. Homans consideră trei componente fundamentale în constituirea oricărui grup social : *motivele grupării, activitatea umană* și *interacțiunea membrilor*. Grupul conferă individului calitatea de membru al unității sociale date. Evident, componentele organizării grupale stabilite de G. Homans includ la rîndul lor multitudinea factorilor psihologici mai sus menționați : de ordinul percepției sociale a indivizilor, al conștientizării scopurilor, al acțiunii comune, precum și al respectării normelor. Cu privire la subordonarea indivizilor față de normele grupului, ipoteza lui G. Homans este că, cu cît rangul unei persoane în grup este mai mare, și am putea spune este mai angajată acea persoană în interacțiunea structurală a grupului, aproape cu atît mai mult comportamentul său se supune normelor grupului, și invers, personalitățile de rang minor în grup încalcă mult mai lesne comandamentele acestuia. Desigur, afirmația poate fi discutată avînd în vedere însăși caracterul grupului, ca și gradul în care personalitățile indifirent de rang conștientizează semnificația regulilor în grup, ca și sistemul valoric al grupului.

Pentru clasificarea grupelor umane sînt folosite în psihologia socială diferite criterii. După o sistematizare dată de Jean Maisonneuve criteriile principale, cu posibilitatea unei fericite combinări a lor, sînt : *volumul grupurilor, caracterul lor, structura internă, gradul de organizare* [3]. Potrivit acestora se disting :

a) *Societățile globale,* de mare extensie, prezentînd un minim de organizare, înglobînd grupări particulare subordonate, configurate istoric, cum ar fi poporul, națiunea.

b) *Grupările latente* neunificate fondate pe o comunitate de situație și de atitudine a membrilor față de situația dată, avînd aceeași poziție de pildă — precizăm noi — față de mijloacele de producție,

---

[1] W. J. H. Sprott — *Human Groups*, Pelican Books, 1969.
[2] Ibidem.
[3] Jean Maisonneuve — *La psychologie sociale*, P.U.F., Paris, 1967, p. 58.

Scanned with OKEN Scanner

indivizii fiind conştienţi asupra grupării şi asupra diferenţierii lor de alte grupări, cum este cazul claselor sociale.

c) *Colectivităţile organizate*, reunind mai multe instanţe într-o structură proprie, cu o conducere, cu un sistem de funcţionare a relaţiilor, de felul numeroaselor grupuri profesionale, culturale, politice, religioase.

d) *Grupările restrîns organizate*, ale căror membri se cunosc, dar fără să fie în interacţiune în mod necesar şi continuu, cum ar fi satul, clasele şcolare, clubul cultural ş.a.

e) *Microgrupurile de tip „face to face"*, cuprinzînd pînă în jurul a 12 persoane, în care membrii sînt în interacţiune, se cunosc reciproc şi comunică frecvent între ei. Unele din aceste grupe sînt permanente, cum ar fi familia, atelierul, grupa politică, iar altele cu caracter temporar, ca în cazul cercului tehnic, a unei grupe de studiu, al grupului de camarazi de joc etc.

Clasificarea dată nu epuizează felurile de grupe sociale existente şi posibile, cum ar fi de pildă : grupul experimental, grupul de antrenament (training group), grup de presiune — dat de ansamblul, mai mult sau mai puţin organizat, de indivizi avînd un interes comun de apărare ; grupul primar, grupul de referinţă, grup diagnostic, grup martor, grup dezadaptat ş.a. Numele de *grup primar* se dă adesea grupului restrîns care prezintă o anumită importanţă în formarea afinităţii indivizilor, în constituirea trăirilor lor intime afective reciproce. Pentru sociologul american Ch. Cooley (1909), care a definit pentru prima dată grupul primar, acesta „se caracterizează prin asocierea şi colaborarea intimă, de la om la om. Asemenea grupuri sînt primare în mai multe sensuri, dar mai ales în sensul că ele sînt fundamentale pentru a forma natura şi idealurile sociale ale individului" [1]. Asocierea psihologică intimă în aceste grupuri duce pînă la un anume grad de fuzionare a individualităţilor, într-un sentiment al colectivităţii, la un proces de „nostrizare", grupul la nivelul individualităţilor fiind tradus în „noi". Pentru ilustrarea acestui fel de grup se ia adesea exemplul familiei, al clasei şcolare şi în genere al grupelor educaţionale. Este firesc ca grupul primar să nu fie redus doar la structura grupului restrîns, pentru că şi în cadrul macrogrupurilor sînt generate sentimentele, atitudinile intime şi idealurile persoanelor.

Cît priveşte *grupele de referinţă* ele sînt acele grupuri la care se raportează individul în două sensuri (a) pentru a corespunde normelor şi a fi acceptat de grup, ori (b) pentru a se diferenţia în opo-

[1] H. Mendras — *Eléments de sociologie*, Armand Colin, Paris, 1968, p. 46.

Scanned with OKEN Scanner

ziție cu grupul. Pe de altă parte, grupul de referință are o funcție comparativă servind la formarea judecăților despre sine ale individului, precum și la perceperea și evaluarea atitudinilor celorlalți (H. Hyman).

Clasificarea pe care o aduc D. Anzieu și J. Y. Martin grupelor umane are mai mult o valoare euristică, generînd valoroase ipoteze de cercetare a fenomenului grupării, motiv pentru care reproducem și următorul tablou, de clasificare [1] (v. p. 264).

Pentru o mai bună cunoaștere a grupelor umane este extrem de important ca *fenomenele grupale,* adică cele proprii reunirii persoanelor, să fie bine distinse de relațiile sociale în general ale oamenilor, precum și de raporturile interpersonale ale subiecților din interiorul grupului.

Din punct de vedere psihosocial, grupurile umane sînt generatoare de fenomene grupale proprii care le caracterizează.

Mulțimea este întotdeauna o reunire a unui mare număr de oameni, fără a avea interes comun și care visează în primul rînd satisfacerea unor motive personale — de a face plajă, de a se apăra de o calamitate, de a rezista la o constrîngere, de a se plimba în aer liber etc., și în care indivizii se întîlnesc cu alții care urmăresc să-și satisfacă, de asemenea, propriile motive. Această adunare la un loc a persoanelor, cu cea mai slabă organizare interioară dezvoltă stări psihologice proprii : a) o pasivitate grupală la tot ce este în afara motivului individual ; b) absența sau un nivel slab de contacte sociale și de interrelații dintre indivizi ; c) o foarte rapidă contagiune și generalizare a emoțiilor, a unor zvonuri, a agitației dacă ele se produc într-un anume punct al mulțimii ; d) o afectare latentă datorită prezenței celorlalți care se poate concentra pe ansamblu și izbucni la un moment dat pînă la paroxism.

Toate aceste caracteristici date de D. Anzieu evident se deosebesc de trăsăturile unor mulțimi de oameni anume pregătite, a unor mitinguri organizate și a unei mulțimi anume mobilizate în vederea unei manifestații speciale. Mulțimea spontan formată, neorganizată deci, trebuie luată doar ca un caz particular al unor astfel de grupări. În condițiile unei societăți superior organizate, capabilă să planifice, să anticipeze, să dirijeze dinamica mulțimilor în diferite situații date, care își educă și indivizii în acest sens, chiar și aglomerările din stațiunile de agrement, cele produse de măsuri de necesitate în cazul unor calamități, pot fi mai puțin spectaculare sub raportul efectelor lor grupale negative. Să ne gîndim numai, cum au supor-

[1] D. Anzieu, J. Y. Martin — *La dynamique des groupes restreints,* P.U.F., Paris, 1968, p. 92.

Scanned with OKEN Scanner

	Structură (grad de organizare internă şi de diferenţiere de roluri)	Durata	Număr de indivizi	Relaţii între indivizi	Efecte asupra credinţelor şi a normelor	Conştiinţa scopurilor	Acţiunile comune
Mulţimea	Foarte slabă	De la cîteva minute la cîteva zile	Mare	De contagiune a emoţiilor.	De izbucnire a credinţelor la tente.	Slabă	Apatie sau acţiuni paroxiste
Banda	Slabă	Cîteva ore la cîteva luni	Mic	De căutare a semenului	Întărire	Mijlocie	Spontane dar puţin importante pentru grup
Grupare (în sens de asociaţie)	Mijlocie	Mai multe săptămîni pînă la mai multe luni	Mic mijlociu şi mare	Relaţii umane superficiale	De menţinere	Slabă Spre mijlocie	Rezistenţă pasivă şi acţiuni limitate
Grupul primar sau restrîns	Ridicată	Trei zile pînă la zece ani	Mic	Bogate relaţii umane	De schimbare	Ridicată	Importante spontane chiar novatoare
Grupul secundar sau organizaţie	Foarte ridicată	Mai multe luni pînă la mai multe decenii	Mijlociu sau mare	Relaţii funcţionale	Inducţie prin presiune	Slabă spre ridicată	Importante obişnuite şi planificate

Scanned with OKEN Scanner

tat mulțimile de oameni în timpul celui de al doilea război mondial blocada Leningradului, dînd dovadă de o deosebită disciplină, de ajutor reciproc etc.

Banda reunește persoanele mai ales prin similitudine, avînd aceleași interese și gusturi, doritori de a se afla împreună, de a găsi la semenii „congeneri" aceleași idei, de a-și asigura aceleași libertăți. În principal, ceea ce reunește indivizii în bandă este nu atît scopul, cît plăcerea de a fi împreună, nevoia de afectivitate, de a fi în interacțiune și de a-și împărtăși părerile, de a fi aprobați. La copii, asemenea grupări încep cu formele cele mai nevinovate, ca o bandă de plimbăreți, de curajoși ai cartierului, de detectivi ș.a., dar care, în anumite condiții, pot lua aspectul unor bande de vagabonzi, de cheflii, de infractori. La nivelul adulților, de asemenea, banda poate lua forme antisociale — a beților, a partenerilor în jocurile de noroc. Numărul mult mai restrîns al bandei în raport cu mulțimea permite un atașament reciproc al membrilor și mai ales o mai strînsă supunere la „faima" bandei, cu tendința de a o apăra împotriva oricărui control. De cele mai multe ori, trecînd spre adolescență sau maturitate, bandele de copii se desfac, se dezorganizează. Cele structurate pe o experiență delictuală pot fi mai durabile, evoluînd spre un grup care instituie roluri puternice, care-și formează un sistem de valori, un cod de norme, devenind „gang".

Asociațiile, se caracterizează printr-un scop comun care reunește indivizii și care răspunde unor interese comune ale lor. Numărul de persoane care le constituie poate fi mic, mijlociu sau extins, cu o anume frecvență a întrunirilor, cu sisteme de organizare internă proprii unor domenii sociale bine conturate — artistic, academic, politic, economic, etc.

Organizațiile, numite și *grupuri secundare,* sînt ansambluri social instituționalizate ; ele se caracterizează prin scopuri bine definite, prin sisteme care instituie roluri ierarhice, statute principale și complementare. Raporturile dintre membrii grupurilor secundare sînt mult mai oficiale, formale, mai impersonale și deci, funcționale — de la șef la subaltern, de la conduși spre conducător, de la coleg la coleg, de la comitetul de conducere spre serviciu și birouri conduse etc. Desigur, alte relații — de prietenie, colaborare, solidaritate etc. — dezvoltă organizațiile obștești de masă, cele cu caracter politic democratic, sau organizațiile de copii și tineret concepute pentru dezvoltarea fizică, intelectuală, politico-morală și culturală a tinerelor generații.

Scanned with OKEN Scanner

CARACTERISTICILE PSIHOSOCIALE ALE GRUPULUI MIC (RESTRÎNS).

Spre deosebire de celelalte forme, grupul restrîns reunește un număr redus de indivizi într-o asemenea structură grupală încît fiecare din ei realizează percepția socială și comunicarea directă cu ceilalți. Grupul restrîns are un efectiv de două sau trei persoane pînă la numărul a cîtorva zeci, dimensiunea optimală a grupului fiind de șase pînă la șoisprezece membri. Este forma de grup actualmente cel mai mult studiată și care a primit diferite denumiri — de „grup elementar", microgrup, grup primar, grup mic, „face to face group" și *grup restrîns* — toate indicînd asupra numărului mai limitat al membrilor grupului. În fond, nu dimensiunea numerică în sine este definitorie pentru grupul restrîns, ea este doar condiția unei interacțiuni deosebite a membrilor. Ceea ce caracterizează grupul restrîns este faptul că în cadrul numărului redus de membri, fiecare cunoaște și percepe individualizat pe ceilalți ; fiecare se poate adresa fiecăruia, în așa fel că se fac posibile multiple relații interindividuale și un schimb permanent de interinfluențe. În al doilea rînd, asocierea membrilor presupune asumarea unor scopuri comune ale grupului, care răspund unor interese ale indivizilor, unor aspirații ale lor. Urmărirea activă și în comun a scopurilor accentuează interacțiunea reciprocă a individualităților. Grupul restrîns apoi este generator de afinități, de relații mutuale, de atitudini de simpatie, ori de antipatie, de aprobări și respingeri reciproce, avînd tendința de a se subdivide în subgrupe și subansambluri de afinități (D. Anzieu).

Structura interioară a grupului restrîns se bazează pe un sistem de intercomunicare, prompt și eficient pe o eficientă circulație a comenzilor și mesajelor.

În afara acțiunii comune a membrilor în direcția scopurilor grupului, grupul restrîns dispune de o *unire morală* a membrilor săi, prin cerințe și reguli grupale, prin diferențierea unor statute și roluri în grupul dat, prin constituirea unor norme, valori și însemne proprii grupului.

Firește, nu toate caracteristicile enumerate sînt deopotrivă de proeminente și decisive pentru grup. Unii psihologi sociali accentuează ca fiind definitorie pentru grupul restrîns interacțiunea membrilor, dinamica lor tensională (Kurt Lewin) ; R. B. Cattell consideră grupul restrîns prin capacitatea pe care aceasta o are de a satisface nevoile membrilor săi. După J. Moreno, în schimb, esențiale ar fi relațiile afective intime interpersonale pe care le dezvoltă grupul, iar G. C. Homans consideră definitor pentru grup sistemul de comunicație. „Grupul mic — scrie el — constă într-un anumit număr de persoane care comunică între ele într-o anumită

Scanned with OKEN Scanner

perioadă, fiind puțin numeros, încît fiecare să poată comunica cu toți ceilalți, nu prin persoane interpuse, ci față în față" [1].

Evident, dincolo de o seamă de aspecte descriptive și funcționale ale grupului restrîns, esențiale rămîn : bogăția de relații proprii pe care le generează unitatea grupală a membrilor, emergența unor fenomene specifice de grup, cum ar fi *coeziunea grupală* sau moralul grupului, *fenomenele de autoritate și de dependență grupală, presiunea grupului, schimbările supraindividuale* în dinamica grupului și *procesele de conducere*.

Efectele grupului restrîns asupra performanțelor și a creativității gîndirii indivizilor, asupra atitudinilor cognitive, precum și a unor performanțe ale lor perceptive și volitionale au fost tratate la locul respectiv în cadrul capitolelor precedente. În cele ce urmează, ne concentrăm cu deosebire asupra unor procese psihosociale generate de grupul restrîns, în diferite condiții date.

Primul care a studiat rolul interrelațiilor umane în industrie a fost psihologul american, originar din Australia, Elton Mayo (1880—1950). Încă primele sale anchete în S.U.A. (1923—1925) asupra fluctuației lucrătorilor dintr-o uzină textilă în Philadelphia, au scos în evidență pe lîngă factorii fizici și rolul factorilor psihosociali asupra randamentului în muncă. Plecînd de la situația unor ateliere de filatură din uzină, unde fluctuația personalului atinsese un platou anual de 25%, în timp ce în medie pe uzină platoul era de 5—6%, E. Mayo ajunge la un acord cu direcția în a introduce un sistem de pauze în ziua de lucru a muncitorilor : pauze de cîte zece minute, două în timpul dimineții și două după amiază, lucrătorii avînd posibilitatea să se lungească pe o canapea în timpul repausului. Ulterior, acest program de pauze a fost discutat și definitivat de însiși muncitorii. Rezultatul a fost evident ; absenteismul scăzuse, coeficientul de fluctuație anuală se stabilizase la 5—6%, iar randamentul muncii crescuse peste normă, atingînd indici pe care atelierul încă nu îi realizase niciodată. La început, E. Mayo pune aceste efecte pe seama reducerii oboselii lucrătorilor. Apoi, el îi găsește mult mai multe explicații psihosociale : percepția de către lucrători a unui interes al direcției față de ei și aprobarea pauzelor chiar împotriva avizului maeștrilor șefi, decizia de a se încredința muncitorilor să-și organizeze programul pauzelor ; sentimentul de responsabilitate față de lucru astfel stimulat ; o anume solidaritate și interacțiune stîrnită în grupul de lucrători.

Studiul experimental al factorilor psihosociali în grup este apoi continuat în cunoscutele ateliere Hawthorne ale Western Electric

[1] G. C. Homans — *The Human Group*, Harcourt & Brace, New-York 1950, p. 1.

Scanned with OKEN Scanner

Company, aproape de Chicago, într-o uzină modernă care fabrica materiale telefonice și în care domina un climat social favorabil. Un experiment anterior asupra condițiilor de iluminare în ateliere a dus la un randament superior al muncii lucrătorilor. Faptul însă a fost surprinzător cînd același rezultat pozitiv s-a menținut chiar după reducerea luminii. Rînd pe rînd, experiențele lui E. Mayo în condiții speciale de grup restrîns, în încăperi anume amenajate (test-rooms) au verificat schimbarea randamentului muncii odată cu interacțiunea psihosocială a persoanelor în grup. La început experimentează pe un colectiv de șase lucrătoare tinere, cinci avînd sarcina monotonă de asamblare a unor relee telefonice, iar a șasea asigurînd, în contact cu exteriorul, aprovizionarea grupului. Maistrul șef era același care supraveghea grupul mare, ele însă acum fiind mai libere, puteau discuta între ele asupra randamentului obținut. S-a căutat ca să se poată împrieteni, să se accepte reciproc. S-a încercat în primele experiențe (15 săptămîni) să se compare remunerația lor colectivă din atelierul mare, cu plata acum pe echipă după numărul pieselor executate, unde salariul crescuse evident, toate condițiile de lucru păstrîndu-se egale cu atelierul.

În etapa următoare (24 săptămîni) s-au probat în acest grup de lucru diverse sisteme de pauză intercalate în cursul zilei, menținîndu-se acela care aduce randamentul cel mai bun : cincisprezece minute pauză dimineața, cu o gustare servită de întreprindere și numai o pauză de zece minute în timpul după-amiezii. Două lucrătoare în acest timp, care după părerea grupei nu au avut suficient spirit de cooperare, au fost înlocuite. Se probează scurtarea zilei de muncă și a săptămînii ; discutînd cu membrii grupei, se ajunge la concluzia zilei normale, dar cu suprimarea lucrului din timpul dimineții de sîmbătă, după care se constată un randament considerabil ridicat.

Se încearcă să se verifice apoi, dacă la suprimarea ameliorărilor aduse — pauze, gustarea, scurtarea săptămînii de lucru, menținînd numai salariul pe echipă, rezultatele vor mai fi aceleași, sau ele revin la nivelul atins la început. Spre mulțumirea tuturor — a direcției, lucrătorilor și cercetătorilor — rezultatele superioare se mențin în bună măsură. Concluzia a fost evidentă : că, ameliorarea condițiilor exterioare joacă un rol de cadru, în care relațiile interioare din grup capătă importanță esențială [1]. Evident, de-a lungul cercetării lucrătoarele cuprinse în experiment au devenit un grup de muncă,

[1] Elton Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New-York, The Macmillan Company, 1933 ; vezi o expunere mai sistematică a cercetărilor în Th. Caplow, *L'enquête sociologique*, Armand Colin, Paris, 1970.

Scanned with OKEN Scanner

o echipă : ele se acceptă reciproc, acționează în vederea acelorași scopuri — salariul cu bucata, sistemul de repaus etc. — sînt consultate asupra diferitelor proiecte în programul lor de muncă, își discută randamentul obținut, aderă la anumite inițiative, văd în propunerile cercetătorilor niște posibilități de promovare, de săltare a statutului lor social, își aleg un șef (leader) etc.

Problema pe care și-a pus-o chiar E. Mayo este dacă toate acestea nu sînt motivate la modul suprem de sistemul mai avantajos de remunerație față de restul atelierelor. Răspunsul a venit din experiențele ulterioare (1929—1930), cînd alte grupuri de cîte cinci lucrători din atelier au fost stimulați cu un salariu egal cu salariul grupului experimental și cînd randamentul lor într-adevăr a crescut, dar fără să se mențină după o asemenea perioadă. Mai elocvent a fost faptul însă al acelor grupe competitive, care numai la constatarea unor rezultate superioare la grupul experimental s-au ambiționat, trecînd prin toate fazele modificării randamentului similare grupei experimentale, fără însă a obține un salariu mărit.

Evident, asemenea cercetări au dus la concluzia importanței specializării unui personal pentru relațiile umane din întreprinderi, care să ducă discuții cu angajații, să dezvăluie opiniile lucrătorilor, să le cunoască opțiunile, să stabilească atitudinea lor față de întreprindere, față de conducere etc., factori semnificativi pentru bunul mers al întreprinderii și mai ales pentru obținerea unui randament ridicat [1].

S-a putut constata totodată, că stimulînd lucrătorii la o cunoaștere reciprocă, la relații interpersonale, facilitîndu-le intercomunicarea, organizarea efortului ș.a. se obțin neapărat o serie de fenomene secundare, cum ar fi constituirea lor în grupuri informale, reunirea spontană pe afinități, pe interese și scopuri proprii, organizarea propriei vieți după reguli de grup informal, cu un cod implicit de comunicație, cu un sistem de valori, în genere opuse normelor și comandamentelor societății care-i exploatează. Aceste fenomene psihosociale intime și informale se traduc în conduite solidare la nivelul grupului oficial organizat. Cu tot salariul pe echipă, lucrătorii atelierului de asamblare frînau la un moment dat randamentul ; grupul se decide să-și niveleze randamentul și să și-l stabilizeze, în genere, sub nivelul dorit de direcțiune.

Desigur, fenomenele de grup restrîns nu se produc insular ; structurile grupale limitate fac parte dintr-un ansamblu de grupări so-

[1] Cercetări similare dar în condițiile societății noastre socialiste au fost efectuate de un colectiv al Institutului de psihologie. Cf. Traian Herseni (coordonator) — *Laboratorul uzinal de psihologie, sociologie și pedagogie*, Ed. științifică, București, 1969.

Scanned with OKEN Scanner

ciale, din sistemul societății globale. Ele concentrează și reproduc, pe de o parte, relațiile din ansamblul colectivității, iar, pe de altă parte, sînt expresia unor interacțiuni personale în realizarea acestor relații. În cadrul industriei capitaliste problema participării directe a muncitorilor la elaborarea planului întreprinderii, efectuarea controlului muncitoresc asupra realizării și calității producției, sistemul de participare la conducere prin adunarea generală a oamenilor muncii sînt inexistente. Ar fi cu totul insignifiante constatările psihologiei sociale a grupului restrîns la noi dacă s-ar mărgini la recomandarea unei audiențe mai mari a muncitorilor la conducere sau ar pleda pentru permisia unei comunicări a lor reciproce ori pentru obținerea unui anumit regim de muncă și pauze care de fapt sînt oficial reglementate și social-politic apărate în sistemul socialist. Alți factori psihosociali își au ponderea în condițiile muncii socialiste, cum ar fi : recunoașterea în grup și promovarea generală, apartenența la grupul fruntaș, atitudinea reciprocă exigentă față de calificarea profesională, atașamentul afectiv și statutul de omenie în grup, acceptarea reciprocă a muncitorilor pe considerente morale și pe prestigiul cîștigat în muncă.

Perspectiva dinamică asupra grupului restrîns s-a născut odată cu cercetările lui Kurt Lewin (1890—1947). El pornește de la ideea că acțiunile individuale sînt rezultatul structurii care se stabilește între individ și mediu ; o structură de *cîmp dinamic,* egală cu un sistem de forțe, de tensiuni ce tind spre realizarea unui echilibru. La nivelul personalității, restructurarea dinamică a fost studiată de K. Lewin în trei forme tensionale [1] : a) de *sarcină întreruptă* care aduce insatisfacție individului ; dar de care el își amintește mai bine (efect Zeigarnik), decît dacă rezolvarea sarcinii s-ar produce fără dificultate ; b) de *tensiune prin frustrare afectivă,* care determină individul la agresivitate sau la retragere (un comportament regresiv) ; și c) de *tensiune la eșec* ori succes, care duce la modificarea atitudinii individului în raport cu sarcina dată, la schimbarea nivelului său de aspirație.

Cu privire la grupul restrîns, K. Lewin îl consideră ca un *întreg dinamic,* a cărui organizare și unitate se bazează pe interdependența indivizilor, pe modul lor de interacțiune. Astfel, grupul este ireductibil la indivizi, la similitudinea lor de temperamente și caractere ori la interesele lor comune. Un grup restrîns, este întotdeauna, după K. Lewin, un sistem de interdependențe între membrii și scopurile lor, între indivizi și percepția lor reciprocă, normele existente și distribuția rolurilor. Grupul constituie și el un *cîmp dinamic* a cărui elemente principale îl formează diferitele subansambluri grupale —

[1] D. Anzieu, J. Y. Martin — *op. cit.*, p. 65.

Scanned with OKEN Scanner

membrii, canalele de comunicare, barierele existente. Ideea lui K. Lewin a fost, că modificînd unele elemente prestigioase, semnificative ale ansamblului se pot obține schimbări în întregul sistem al grupului restrîns.

Tipul de experimente pe care le inaugurează în acest sens, împreună cu R. Lippit, R. K. White (1939) este privitor la stilul de conducere în microgrup. Cercetările au cuprins microgrupuri școlare, antrenate într-o activitate de confecționare a unor machete de decor pentru teatru. În acest club copiii se înscriu voluntar și cu asentimentul părinților. În mod experimental, se constituie echipe de cîte cinci membri, care vor lucra sub îndrumarea unui monitor (psiholog), creîndu-se trei situații psihosociale deosebite : a) *de climat și stil de conducere autoritară* : b) *structură grupală și conducere democratică* ; c) *situație liberă, nedirijată* de monitor, de tipul „laissez-faire". Fenomenele vizate în principal au fost : comportamentul agresiv al copiilor, simpatia lor mutuală, eficacitatea lucrului, precum și satisfacția participanților de a fi activat într-un climat sau altul ori de a avea un conducător. La un interval de șase săptămîni fiecare echipă schimbă monitorul și tipul de conducere. Rezultatele obținute sînt net diferențiate în funcție de structurarea grupală a celor trei situații. Sub aspectul agresivității, în grupul condus autoritar au apărut două tendințe, două atitudini manifeste : ori rezistență pasivă și apatie fără semne de agresivitate în fața monitorului ori izbucniri violente, cu manifestări de nervozitate, cu exces de revoltă și agresivitate sub orice pretext, cînd acesta lipsește din grup. Intensitatea lucrului însă este mare, convorbirile sînt puține, strict limitate și duse asupra sarcinii de lucru ; satisfacția membrilor este mai redusă, legată exclusiv de îndeplinirea sarcinii ; în rîndul membrilor se dezvoltă foarte puțină simpatie mutuală. La grupul cu conducere democratică agresivitatea a fost cel mai slab exprimată ; satisfacția în schimb a membrilor în desfășurarea activității a fost maximală ; a fost nevoie doar de mai mult timp pentru repartizarea de roluri și ducerea discuțiilor în luarea unor decizii ; dar de aici, simpatia mutuală a participanților a crescut foarte mult. În sfîrșit, la grupul cu climatul de laissez-faire s-a constatat scorul cel mai înalt de agresivitate, copiii fiind nemulțumiți de a nu fi primit nici un sprijin de la monitor, în efectuarea sarcinii : nesatisfacția lor în acțiune era maximală, neștiind cum să-și coordoneze acțiunile ei nu progresau în realizarea sarcinii. Cu toate acestea, șapte din zece copii acordă simpatie leaderului de acest tip [1].

[1] K. Lewin — *Psychologie dynamique* — les relations humaines (tr. fr.), P.U.F., Paris, 1967, p. 210—211.

Scanned with OKEN Scanner

Mai important este faptul că efectele structurării grupelor și ale tipurilor de conducere practicate s-au resimțit în mod diferențiat și în fazele următoare ale experimentului. Cei care lucrează într-un climat democratic trecînd în stadiu total nedirijat nu-și dezorganizează grupul ; ei continuă să lucreze ducîndu-și la bun sfîrșit sarcinile. Copiii obișnuiți cu stilul autoritar n-au mai știut să lucreze liber, în afara unor comenzi precise ; cei din grupul total nedirijat, s-au acomodat greu unei conduceri organizate.

Tipurile de conducere autoritară și democratică le întîlnim atît în colectivele restrînse cît și în grupele largi, ele înfățișînd structuri diferențiate în raport cu mărimea grupului (Fig. 43 și 44).

Dinamica grupului restrîns la K. Lewin devine mai tîrziu mijloc pentru modificarea unor comportamente sociale mai generalizate.

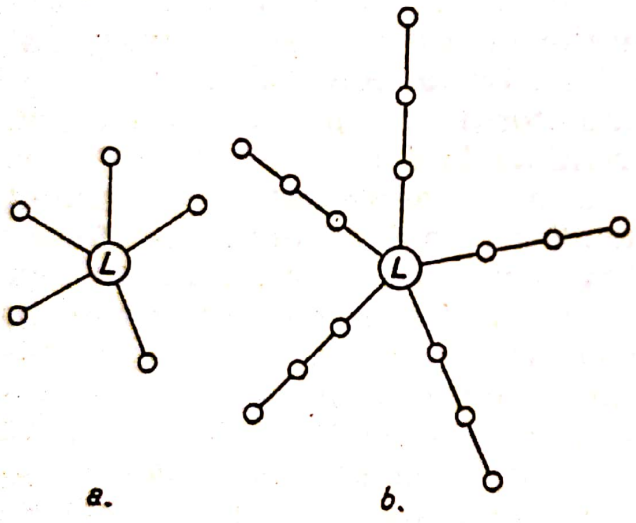
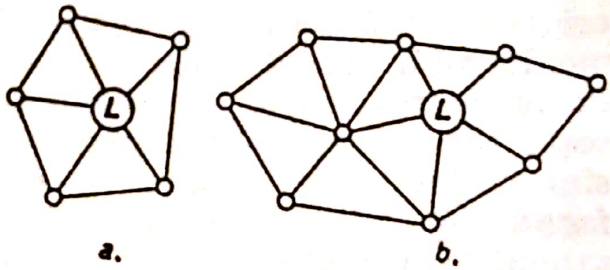


Fig. 43. Structura conducerii autoritare în grupul mic (a) și în grupul larg (b), după Krech-Crutchfield-Ballachey.



44. Structura conducerii democrate în grupul mic (a) și în grupul larg (b), după aceiași autori.

Astfel, în timpul celui de al doilea război mondial (1943) cînd aprovizionarea cu carne a populației americane devenea o problemă, Lewin își propune să modifice experimental aversiunea americanilor pentru consumul de organe ale animalelor — creier, ficat, plămîni ș.a. În acest scop, el experimentează pe grupe de gospodine — între treisprezece și șaptesprezece persoane — următoarele variante : a) convingerea prin conferințe, în care : a) economistul explică situația creată insistînd asupra nevoii de a schimba consumul de carne pentru a se evita introducerea cartelei alimentare ; b) dieteticianul subliniază calitățile nutritive ale diferitelor organe — creier, ficat ;

Scanned with OKEN Scanner

c) iar expertul în arta culinară comunică cele mai bune rețete pentru a prepara gustos, fără miros specific, respectivele alimente. Ca rezultat, numai 3% din participante se hotărăsc să consume aceste alimente.

Într-o a doua variantă, se insistă asupra unei relații active, participantele sînt stimulate să pună ele întrebări specialiștilor și în acest fel începe o reconsiderare a propriilor opinii.

Cînd se procedează însă prin apelul la atitudini (Baveles) și prin discuții libere se stabilește dacă respectivele gospodine participă la vreun program de luptă împotriva prejudecăților și cînd se constată pe grup cîți membri a utrecut la consumul acestor alimente și cîți se angajează să facă acest pas, efectul pozitiv se ridică pînă la 32%. Se demonstrează astfel, că angajarea în grup este mult mai eficientă decît hotărîrile luate individual ; că opțiunile grupale sînt în același timp mai rezistente în fața reeditării vechiului obicei, sau a stereotipiilor anterior formate.

Pentru J. L. Moreno, grupul restrîns — fie școlar, clinic, grup militar sau de inadaptați social — se instituie pe un sistem de afinități ale persoanelor, pe atracții și respingeri afective, intime, care toate se reduc la trei categorii — *relații de simpatie, de antipatie* și *de indiferență*. Aceste legături afective pot fi surprinse și analizate sociometric, printr-o cercetare activă a structurii grupale. Grupul restrîns este o rețea dinamică de interrelații. O tratare sociometrică discerne : statutele individualităților, dispoziția lor în grup, calitatea de a fi populare sau mai marginale, individualitățile sociometric izolate, gradul de convergență sau de divergență a alegerilor și respingerilor în grup, gradul de mutualitate și de coeziune a grupului, mișcarea grupului la nivelul preferințelor și al respingerilor dintre indivizi. O nouă configurare, cea dorită, a grupului se poate astfel obține prin modificarea statutelor sociometrice ale persoanelor, prin redistribuirea rolurilor în grup.

Dar aici apare o problemă. Grupul restrîns într-adevăr presupune relații directe între membrii săi. Cu toate acestea, realitatea grupului nu se reduce la aceste relații ; relația reciprocă dintre doi indivizi (sau diada), relațiile dintre trei membri (triada) sînt abia niște componente ale grupului, unități de subansamblu. Aceste subansambluri pot avea loc și în afara structurii grupale restrînse. Mai mult, cum precizează Achim Mihu, „în cadrul grupurilor mici se naște o rețea de relații *supraindividuale* în strînsă legătură atît cu personalitățile membrilor care le compun, cît și cu relațiile lor interindividuale și cu unele fenomene sociale [1], exterioare grupu-

[1] A. Mihu — *Sociologia americană a grupurilor mici*, Ed. politică, București, 1970, p. 102.

Scanned with OKEN Scanner

lui. De aceea, definițiile ce se aduc mai nou grupului restrîns au în vedere nu numai numărul redus al membrilor sau contactele lor directe și reciproce, ci mai ales schimbarea relațiilor interpersonale sub acțiunea unității lor grupale. Fenomene apoi ca identificarea membrilor cu grupul, al solidarității grupale, de accentuare a diferențierii membrilor față de ceilalți din afară, de realizare a unei relative autonomii de mișcare în interiorul grupului, ca și apariția unor structuri intragrupale, sînt tot mai frecvent invocate la caracterizarea grupelor mici.

În același timp, studiul și tratarea științifică a fenomenelor de grup restrîns reclamă cu necesitate analiza lor în cadrul unor relații și interacțiuni intergrupale, de la nivelul macrogrupurilor organizate, printr-o permanentă raportare a lor, la sistemul întregii societăți din etapa istorică dată.

Metodologic se apreciază că grupurilor mici le sînt proprii trei nivele de caracteristici — *cele generale*, comune tuturor grupurilor restrînse ; *caracteristicile particulare*, proprii doar numai unor categorii de grupuri mici, cum ar fi cele de muncă industrială, grupelor de studiu, educaționale, unităților de servici publice etc. : și, trăsăturile individualizate de *sintalitate* grupală (R. B. Cattell) specifice doar anumitor grupări școlare sau doar unor colective de muncă concret determinate. Sintalitatea grupului este expresia individualizată într-un caz dat, a caracteristicilor generale și particulare ale grupului respectiv.

Cît privește grupele educaționale, ele necesită o mențiune aparte. Ele sînt grupele formal constituite și instituționalizate, cu un scop social prestabilit, care abia urmează să fie conștientizat pe parcurs, de individualitățile grupate. Programul de acțiune al lor adesea este și el elaborat de alții și introdus din exterior în viața grupelor școlare. Fac excepție acele microgrupuri — cum sînt detașamentele de pionieri și grupele de utecișți, cercurile pe obiecte și activități care își elaborează un plan de acțiuni propriu. O motivație grupală educativă urmează și ea să fie abia ulterior interiorizată ori elaborată în viața de grup. Conducerea unor astfel de grupuri este dominant formală, specializată și prin definiție pedagogică. Disciplina și modul de mișcare în grup încep printr-o comandă și presiune exterioară, structura reală a grupării nedevenind încă o forță care să presioneze din interior asupra indivizilor. Cele mai multe concepții pedagogice cu privire la educarea unui colectiv au pornit de asemenea de la scopuri și cerințe sociale, evident fără a ține seama de preferințele, de trebuințele reale și de dorințele și interesele celor care se grupează. Astăzi școala face tot mai mult apel la

Scanned with OKEN Scanner

teoria grupurilor mici, la consecințele psihosociale ale acestor grupuri și pentru educație. S-a putut constata că în acele grupări ale copiilor unde funcționează inițiativele proprii, unde se instituie un sistem de relații și de valori grupale pozitive, unde indivizii conștientizează normele de grup, își deleagă un conducător al lor acolo și rezultatele educative devin superioare.

CU FENOMENELE DE GRUP ; SPIRITUL DE GRUP ȘI COEZIUNEA GRUPULUI

Comportamentul individual al persoanelor este fundamental influențat de diferite grupuri cărora aparțin, în mod concomitent sau succesiv, de-a lungul evoluției psihosociale a fiecăruia. Efectele principale ale vieții de grup sînt dependențele pe care le dezvoltă acesta la nivelul indivizilor. Treptat, potrivit însușirilor și valențelor psihologice personale, membrii grupului devin dependenți între ei și subordonați totodată întregului grup. De aici, apar fenomene de dominare și de subordonare, de conducere și de urmare, de emanare și recepție de influență în chip reciproc, în foarte diverse planuri : unii inițiind acțiuni, ceilalți solidarizîndu-se cu inițiativele, ori opunînd rezistență etc. Nu în toate împrejurările și ocaziile aceiași indivizi sînt inițiatori sau rezistenți. În funcție de disponibilități individuale, de gradul de socializare al fiecăruia, dependențele membrilor se distribuie pe întregul grup, evoluînd dinamic.

Coeziunea grupală, moralul sau *spiritul de grup* se referă la acele dependențe care unesc individualitățile înăuntrul grupului, făcîndu-i rezistenți la influențele distructive din interior sau din afară. Unii psihologi sociali, (L. Festinger, S. Schachter, K. Back, 1950) definesc această sudare a grupului prin „cîmpul total al forțelor care acționează asupra membrilor pentru a rămîne în grup". Grupul este coziv cînd membrii săi simt că îi aparțin (W. G. Sumner). Atracția spre grup a indivizilor poate fi impulsionată fie de faptul că grupul le permite realizarea unor scopuri individuale importante, fie că el oferă un sistem de activități interesante pentru membrii săi, fie că răspunde și satisface necesități interindividuale care în afara grupului nu ar putea fi satisfăcute (O. Klineberg). Au fost stabilite o serie de motive specifice care dinamizează și mențin atracția persoanelor spre grup, cum ar fi : prestigiul în grup, trebuința unei acceptări și recunoașteri sociale a individului, obținerea unei securități psihice și valorice spre care tinde personalitatea. La toate acestea desigur, s-ar putea adăuga și alți determinanți fundamentali.

Scanned with OKEN Scanner

Există societăți care prin însăși natura lor cultivă spiritul de grup și atitudinile colectiviste, instituind organizații și grupări prestigioase, cu înalt statut politico-moral, cu un sistem de valori superioare. Prin întreg ansamblul de relații socialiste de pildă, societatea noastră contemporană exercită o forță coezivă asupra tuturor subgrupurilor din sistemul său. Am putea spune deci, că înseși principiile vieții socialiste sînt o premisă și în același timp forța de atracție a indivizilor în diferite structuri grupale existente.

Cît privește microgrupurile ele nu sînt în afara unei asemenea influențe și presiuni sociale colectiviste. Dimpotrivă, pînă la un punct și într-o mare măsură grupurile restrînse reproduc din structura și legitățile organizării sociale a marii colectivități căreia aparțin.

Coeziunea grupului este prin excelență un fenomen colectiv, un produs supraindividual, generat de grup și care nu se reduce la numărul de relații reciproce ale indivizilor. Este posibil ca în grup să funcționeze un coeficient mare de afinități mutuale și într-o proporție mare indivizii să se prefere reciproc. Acest număr în sine încă nu decide ca grupul să fie și coeziv. Dimpotrivă, s-ar putea să conțină și fracțiuni, „clici", subgrupări informale. Totalitatea preferințelor reciproce manifestate la un test sociometric [1] indică abia asupra unei asocieri puternice a membrilor între ei și nicidecum asupra unității și coeziunii ridicate a întregului grup. Forța coezivă a grupului, la rîndul său, poate fi convergentă sau centrifugă grupării.

Așa cum structura grupului nu poate fi redusă la canavaua relațiilor interpersonale din interiorul acestuia, tot astfel nici coeziunea sa nu poate deriva în mod exclusiv din aceste relații. Unitatea morală a unei echipe de lucru, după Milton L. Blum (1949) se poate defini „prin existența la salariat a sentimentului de a fi acceptat și de a aparține unei grupe de oameni, de la adeziune pînă la scopuri

---

[1] Sub aspect sociometric unii psihologi sociali au asimilat coeziunea grupală cu gradul de manifestare a preferințelor reciproce în grup. I. H. Criswell și U. Bronferbrenner propun pentru indicele de coezivitate relația sociometrică $\frac{\Sigma \cdot C}{N(N-1)/2}$, în care C exprimă numărul alegerilor reciproce obținute la testul sociometric, iar N însemnînd numărul membrilor. C. Proctor și C. P. Loomis calculează sociometric indicele de „coerența" grupală echivalent coezivității, luînd atît alegerile reciproce (C) cît și cele unilaterale (U) și propunînd: $\frac{\Sigma \cdot Cq}{U \cdot p \cdot}$, în care $p = \frac{d}{N-1}$, iar $q = 1-p$; Cf. Mary, L. Northway, *Initiation à la sociometrie*, Jouve, Paris, 1963, p. XL—XLI.

comune şi de încredere în dezirabilitatea acestor scopuri“ [1]. În consecinţă, coeziunea ar rezulta dintr-o quadriplă determinare, care ar fi : (a) sentimentul de a fi împreună şi de cooperare în grup ; (b) nevoia de a avea un obiectiv ; (c) posibilitatea constatării unui progres în mersul spre obiectiv ; (d) faptul că fiecare membru are sarcini specifice semnificative care sînt necesare pentru îndeplinirea obiectivului [2].

Caracteristice grupelor coezive sînt coordonarea interioară a individului şi interacţiunea cu alte grupuri, dependenţele strînse care se formează între membri, raporturile lor cooperative şi mai puţin cele competitive sau conflictuale. În grupele coezive membrii fac un efort mai mare pentru a fi agreabili, sînt mai receptivi la discuţii, mai activi. În atitudinile lor spre exterior ei impun mai degrabă relaţia de „noi“ decît cea de „eu“. Grupul coeziv dispune de o mai mare forţă de asimilare şi de integrare în sistemul său a celor nou veniţi, precum şi de o mare rezistenţă la plecare vreunui membru al său. El se distinge prin tendinţa spre cooperare a membrilor, relaţiile cooperative aducînd întotdeauna dependenţe mai strînse decît cele competitive (M. Deutsch). Desigur, toate aceste valenţe psihosociale ale grupului coeziv nu sînt total independente de afinităţile pe care le dezvoltă viaţa de grup la membrii săi. Alcătuirea grupelor de muncă, de studiu, ori educaţionale după preferinţele reciproce ale indivizilor este una din premisele importante pentru a avea şi grupe coezive. Mult mai uşor şi mai eficient se elaborează modelele comportamentale şi normele de grup în asemenea condiţii unde oamenii s-au asociat după preferinţele reciproce, unde au manifestat nişte opţiuni personale. Un experiment de teren, efectuat recent în cadrul practicii psihologice a studenţilor secţiei de pedagogie din Universitatea Bucureşti, unde grupele de practică (cinci echipe a cîte 10—12 studenţi) s-au alcătuit după indicii sociometrici a fost edificator, mai ales în următoarele aspecte :

a) Mult mai lesne şi mai facil s-a organizat structura interioară a acestor grupe. Faţă de grupele similare a căror alcătuire a fost prin numire, formală, în care organizarea grupală s-a putut obţine abia la sfîrşitul unui semestru, în grupele alcătuite pe bază de opţiuni, acest proces a durat doar cîteva întîlniri, de-a lungul a primelor trei săptămîni de practică psihologică.

b) Şefii de grupă de practică aleşi (liderii) au coincis cu liderii informali, ei fiind totodată cei doriţi de grup în această muncă,

---

[1] D. Anzieu, J. Y. Martin — *op. cit.*, p. 107.
[2] Ibidem.

Scanned with OKEN Scanner

simpatizați de membrii grupului, stimați și cărora grupul era dispus să deconteze oricînd despre modul de realizare a sarcinilor, despre punctualitatea și frecvența fiecăruia, despre dificultățile subiective și obiective întîmpinate de studenții practicanți într-o muncă atît de nouă pentru ei, puțin obișnuită încă în facultate [1].

c) Mult mai operativ s-a putut organiza programul de lucru al echipei, repartizarea pe subgrupe a diferitelor sarcini și adaptarea după opțiune, a unor teme mai speciale de urmărit de către fiecare practicant.

d) Ceea ce în grupele alcătuite prin numire a fost aproape imposibil de realizat, anume concepția unui sistem de recuperare a activităților psihoeducaționale, cînd dintr-un motiv sau altul practicanții absentau ori elaborarea modalităților de suplinire intragrupală în sarcini, în condițiile în care un coleg nu reușește să-și acopere obligațiile, în grupele formate prin opțiuni n-a fost deloc o problemă.

e) Cele mai importante efecte s-au manifestat în autocontrolul practicanților, în spiritul de răspundere și în dorința de a-și promova grupul.

Incontestabil, asemenea rezultate nu pot fi apreciate în afara conținutului activității, a interesului stîrnit de însăși fenomenul practicat, a introducerii în rol educațional a practicanților, ori a îndrumării primite pe parcurs. Rămîne însă cert faptul că aspectele organizării grupale au drept condiție necesară niște relații interpersonale favorabile, chiar dacă această condiție nu este și suficientă. Coeziunea față de scop, de relație și de acțiune — după părerea — noastră este un fenomen mult mai complex decît ce pot investiga testele sociometrice.

Procesele de interacțiune grupală a indivizilor se realizează în funcție de însăși structura grupului. Din acest punct de vedere, există structuri piramidale, ierarhic constituite, cu șefi, subșefi și subalterni și structuri egalitare, ca în cazul grupelor de prieteni, de camarazi de joacă, ori parteneri la drumeții ș.a.

Cele mai multe din grupele restrînse își duc existența în cadrul unor grupe sociale mai mari configurînd așa-numitul „sistem ex-

---

[1] Este vorba de seria de studenți ai secției de pedagogie, intrați în anul universitar 1971—1972 care în primul an de curs au desfășurat sub conducerea noastră și asist. T. Crețu o practică psihologică observativă și de studiu a relațiilor interpersonale ale copiilor școlari educați în afara familiei, în instituțiile de ocrotire a copilului, din rețeaua M.E.I., din București, aflate sub conducerea dir. M. Minea, dir. O. Motrescu, dir. St. Tudor, dir. D. Hățulescu, dir. H. Brănescu, pentru a căror colaborare în această acțiune le aducem vii mulțumiri.

Scanned with OKEN Scanner

tern" al grupului mic și care este diferențiat în funcție de domeniul de activitate umană în care se găsește : grup școlar, uzinal, de așezare rurală sau urbană etc. Unii psihologi americani, cu deosebire G. Homans, consideră că sistemul de interacțiune internă mic grupală crește odată cu dezvoltarea antipatiei pentru cei din afara grupului, în genere pentru cei străini. Teza sa este că relațiile mutuale intragrupale se dezvoltă neținînd cont de sistemul extern sau chiar în contradicție cu acesta. O asemenea constatare poate fi numai limitat valabilă și probabil specifică unor realități americane. În condițiile societății engleze, W. J. H. Sprott o găsește ca fiind neîntemeiată. Ea este cu atît mai inaplicabilă societăților socialiste. Ceea ce rămîne valabil din observațiile lui G. Homans este faptul că interacțiunea frecventă a membrilor duce într-adevăr la închegarea unui sistem intern al grupului mic. Sistemul extern însă stabilește niște norme mai generale și esențiale pentru desfășurarea relațiilor ; în timp ce sistemul intern le asigură un ritm, o anume concretitudine și eficiență. Dacă școala, în genere reglementează conduitele elevilor, îi vrea buni camarazi, atașați muncii, devotați patriei etc., apoi numai în cadrul grupului restrîns al clasei, al detașamentului pioneresc ori al cercului de activitate organizat elevul A se va împrieteni cu elevul B, vor iniția o acțiune de interes obștesc și o vor efectua împreună cu C și D și E, aprobați fiind apoi și întăriți în inițiativele lor de întregul colectiv al școlii.

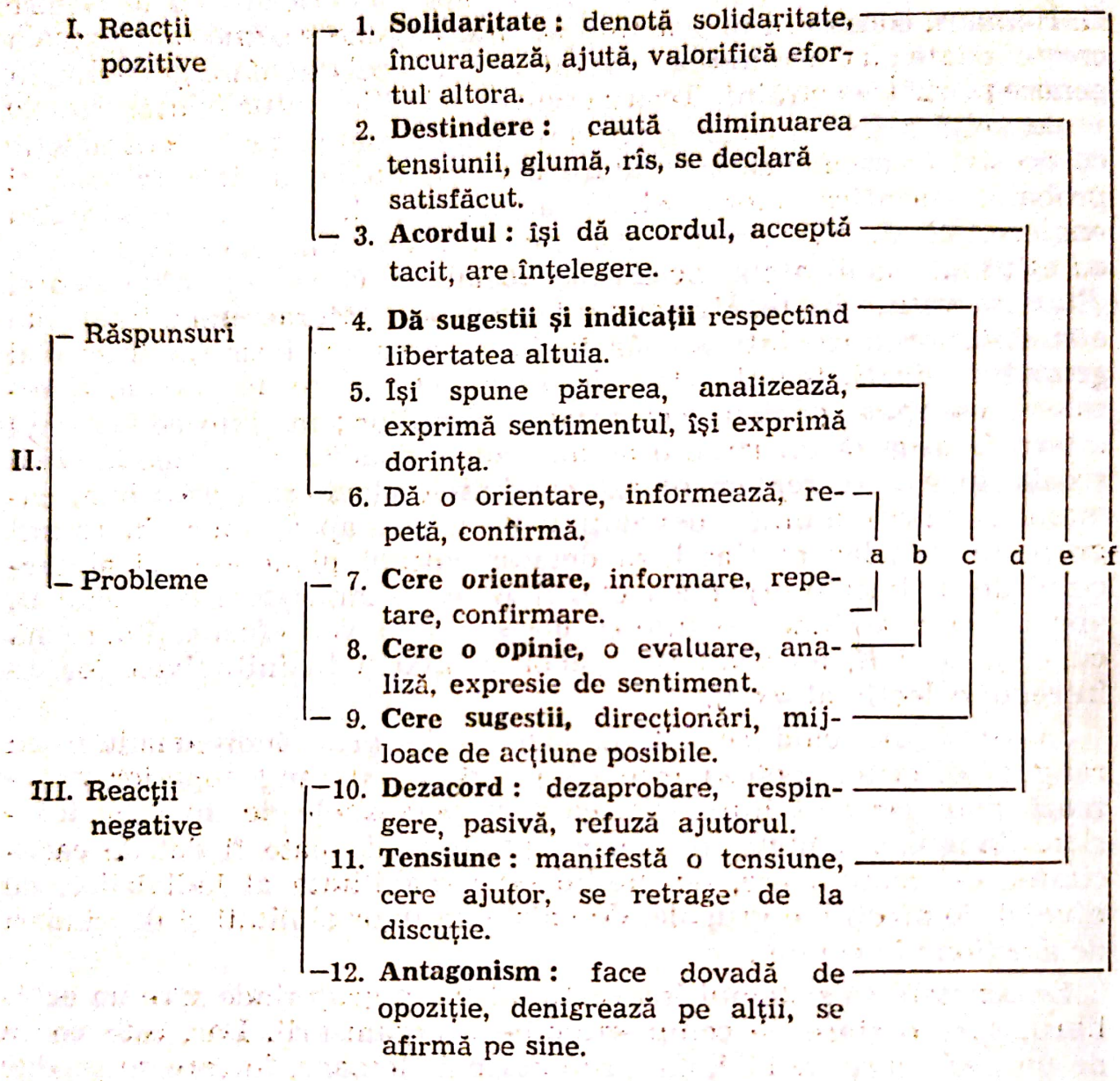
În condițiile cînd se interacționează în grup individualități cu ranguri diferite, ipoteza este că persoana cu rang superior generează mai frecvent interacțiunea spre persoanele de un rang inferior. Rangul din punct de vedere psihosocial poate fi dat de capacitatea de comunicare, de gradul de sociabilitate al indivizilor, de nivelul de afecțiune grupală, de existența unor abilități și deprinderi de a acționa în comun.

Se constată că sistemul interacțiunilor din grup tinde spre un echilibru, spre o stare de completitudine a organizării. Dar, este vorba de un „echilibru mobil", cum se exprimă Homans, în care se produc alternări compensatorii și continui refaceri.

Pentru studiul tipurilor de interacțiune în grup, alături de mijloacele sociometrice, de discuții clinice și experimente de teren, adesea se recomandă „metoda analizei procesului de interacțiune" elaborată de Robert F. Bales (1950) care este un tablou de conotații ale manifestărilor de comportament interacțional, grupate pe trei zone, după șase tipuri principale de probleme puse grupului. Se iau în evidență, potrivit tabloului dat, a) interacțiunea fiecărui subiect cu fiecare dintre ceilalți ; și b) interacțiunea fiecăruia în raport cu grupul în general, după cum urmează :

Scanned with OKEN Scanner

Categoriile de interacțiune [1]



Legendă: a. Probleme de comunicație. I. Zona socio-afectivă pozitivă.
b. Probleme de evaluare. II. Zona neutră a sarcinii.
c. Probleme de influență. III. Zona socio-afectivă negativă.
d. Probleme de decizie.
e. Probleme de tensiune.
f. Probleme de integrare

[1] Cf. Anzieu, J. Y. Martin — *op. cit.*, p. 84.

Scanned with OKEN Scanner

Cele mai multe activităţi umane necesită în efectuarea lor un grad mai mic sau mai mare de cooperare, de coordonare şi conducere a forţelor individuale angajate. Acest adevăr este evident şi important, atît în familie, cît şi în activitatea instructiv-educativă a claselor şcolare, în echipele de muncă şi pînă la problemele de guvernămînt şi de conducere a societăţii. Pretutindeni unde apare organizarea grupală, unde se instituie un sistem de interacţiuni umane, apar şi fenomene de diriguire a interacţiunii, de canalizare a energiilor şi de polarizare a influenţelor în direcţia scopului propus. „Orice activitate nemijlocit socială, sau colectivă, executată pe o scară mai mare — scria K. Marx — are mai mult sau mai puţin nevoie de o dirijare, care să asigure armonizarea activităţilor individuale şi să îndeplinească funcţiile generale care rezultă din mişcarea întregului organism productiv, spre deosebire de mişcarea organelor sale independente. Un violonist se dirijează singur, o orchestră are nevoie de dirijor“ [1].

Termenul de conducere (leadership) în psihologia socială are mai multe sensuri : de *exercitare a autorităţii* şi *a puterii* asupra grupului ; de *dominare prin influenţă* ; de *ascensiune grupală* ; dar şi sensul de *organizare* şi *focalizare a energiilor* grupului în direcţia scopului propus ; de canalizare a intereselor şi acţiunilor indivizilor în contextul vieţii de grup ; de înrîurire şi influenţare a lor în relaţiile intergrupale. Evident, fiecare din multiplele sensuri se justifică prin natura grupării date, prin caracterul relaţiilor grupale instituite, prin însuşi tipul de societate care generează o conducere sau alta. Într-un anume fel se realiza să zicem, conducerea unei vechi familii ţărăneşti patriarhale, în care tatăl rămînea conducător pe viaţă, deţinînd toată puterea economică şi avînd drepturi depline asupra fiilor, nurorilor, nepoţilor — dispunînd de munca lor — şi altfel se exercită conducerea familială în condiţiile ţărănimii cooperatiste, unde toţi membrii apţi de muncă se bucură de drepturi egale şi au o anume independenţă economică în familie. De asemenea, în alţi termeni apare conducerea în contextul unor relaţii de colaborare între elev-profesor, aşa cum o doreşte noua educaţie şi cu totul alta este ea în condiţiile şcolii tradiţionale, bazată exclusiv pe dresură şi pe constrîngerea autoritară a copilului din partea educatorului adult.

---

[1] K. Marx, Fr. Engels — *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Bucureşti, 1966, p. 341—342.

Scanned with OKEN Scanner

Psihologia socială actuală renunță la dihotomia clasică a fenomenului conducerii în *conducător* și *cei care îl urmează*, considerînd că *o conducere efectivă decurge din modul* de interacțiune grupală a indivizilor, în care fiecare subiect participant exercită o influență, mai mare sau mai mică, asupra conducerii în ansamblu. Astfel, procesul complex al conducerii este mai curînd o rezultantă a organizării și mișcării grupului, decît acea acțiune specială din partea conducătorului, gîndită și venită din afară și aplicată apoi realităților grupale existente.

Într-adevăr, modul de conducere a colectivității este întotdeauna expresia unor necesități social-istorice dintr-o epocă dată : anumite condiții și factori economici obiectivi dinăuntrul societății au determinat conduceri despotice în societate ; alte împrejurări au generat sisteme de conducere democratică ; după cum, noi legi de evoluție a vieții socialiste pun pe prim plan principiul conducerii colective în țara noastră, care reclamă ca „la toate nivelurile activității de conducere deciziile să se adopte pe baza opiniei oamenilor muncii“ [1] ..., „partidului revenindu-i misiunea de a organiza toate forțele națiunii în vederea atingerii țelurilor stabilite, asigurînd o cît mai judicioasă utilizare a potențialului material și uman al țării“ [2].

Cît privește conceptul de *conducător* (de lider) în psihologia grupurilor, el se referă atît la statul, cît și la comportamentul de rol în procesul conducerii, inclusiv la totalitatea trăsăturilor personale ce caracterizează individul [3] și care focalizează interesele și preocupările colectivului, asigurîndu-i o desfășurare unitară a conduitelor sale. În literatura de specialitate pentru noțiunea de lider s-au creat mai multe definiții. După clasificarea lui Roger Lambert ele sînt : a) Cele care definesc conducătorul prin funcția de șef oficial impus colectivului pentru a ocupa și efectua o anumită muncă instituționalizată — de director în uzină, șef al unui serviciu, general în armată, conducător de departament ș.a. În virtutea atribuțiilor sale un asemenea conducător este investit cu putere, pe care și-o exercită asupra celor din subordine ; el depinde prea puțin de recunoașterea calităților și a valorii sale la nivelul membrilor grupului pe care îi conduce.

---

[1] Nicolae Ceaușescu — *Expunere la deschiderea colocviului privind problemele științei conducerii societății*, 6 martie 1972, Ed. politică, 1972, p. 16.

[2] Idem, p. 22.

[3] P. Fraise, J. Piaget — *Traité de psychologie expérimentale*, Tom. IX, p. 61.

Scanned with OKEN Scanner

b) Liderul ca *personalitate centrală* este considerat mai ales de psihologii de concepție freudistă (F. Redl, B. M. Bass) ; el este persoana spre care se îndreaptă toți membrii grupului, care vor să i se asemene, cu care ceilalți vor să se identifice. Este persoana care devine centru de interes al grupului. Această înțelegere a conducătorului implică stimă și considerație pentru el din partea membrilor grupului, precum și recunoașterea în grup a puterii și valorii sale. Sub aspect moral un asemenea lider poate fi atît exemplu pozitiv „bun de urmat", cît și „geniu rău", o personalitate distructivă.

c) Conducătorul considerat prin *persoana preferată* în a întreprinde acțiuni și în a le realiza în comun ; este vorba nu atît de calitățile intrinseci personale, cît de faptul că persoana este agreată, plăcută și simpatizată de ceilalți, bucurîndu-se de un înalt statut sociometric, de o mare popularitate, care nu este exclus să coreleze și cu niște însușiri pozitive proprii individului.

d) *Persoana care se angajează efectiv în procesul conducerii,* înfățișînd o interacțiune necesară cu ceilalți din grup, interiorizîndu-și problemele grupului, participînd efectiv la rezolvarea lor, asumîndu-și răspunsuri, fără a avea neapărat o influență preponderentă în grup, deoarece un asemenea conducător nu ține cont exact de eficacitatea și consecințele actelor sale de conducere, de modificarea interacțiunii (R. Lambert).

e) În sfîrșit, liderul privit ca *persoana cea mai influentă,* înrîurind în mod preponderent fie indivizii, fie structura și organizarea internă a grupului, fie sintalitatea grupală. Mai mulți psihologi (A. Binet, E. Seeman, D. G. Morris) apreciază conducătorul prin capacitatea sa de influență asupra celorlalți, prin efectele pe care le produce în conduita acestora. Stogdill, în schimb, definește liderul prin capacitatea de a restructura organizația grupală, de a incita noi scopuri, de a-i da noi perspective, de a-i vitaliza forțele, indiferent dacă ar fi vorba de țeluri pozitive sau nocive : iar pentru A. Bavelas, care are o perspectivă experimentală asupra acțiunii diriguitoare în procesul comunicării, liderul este un fel de centralizator al informațiilor din rețeaua de comunicare care funcționează în grup, exact acea persoană care deține locul central și influențează întregul sistem de comunicare în grup.

Pentru R. Cattell capacitatea liderului ar fi o variabilă distribuită în grup, fiecare membru putînd exercita, într-o măsură mai mare sau mai mică, influență asupra sintalității grupale, a configurării individualizate deci, a grupului respectiv.

Desigur, admițînd un asemenea adevăr va trebui să avem în vedere natura și efectele unor astfel de influențe, faptul că unele

Scanned with OKEN Scanner

din ele pot fi directe, iar altele colaterale și indirecte, latente și de durată ori imediate și deosebit de pronunțate sau a căror efecte se manifestă abia mult ulterior, cum este cazul influențelor educaționale.

La sensurile date termenului de lider am putea adăuga și altele, avînd în vedere realitățile actuale, și anume : (a) sensul unei capacități deosebite de a motiva social indivizii în acțiunea lor comună ; (b) de a pătrunde în mod creator legile evoluției colectivului și ale fenomenelor social-culturale în care grupul este ancorat ; (c) capacitatea de anticipa evenimentele și a preveni acțiunile ; (d) aptitudinea specială de a colabora cu colectivul, de a distribui puterea și influența asupra întregului grup, știut fiind faptul că o înțelepciune a conducerii este de a delega cel puțin o parte din autoritate și decizii colectivului condus, de a transfera deci membrilor grupului o serie de sarcini ale conducerii.

Psihologia socială face distincție între *conducătorul formal*, oficial învestit cu munca de conducere sau ales de grup și recunoscut ca atare, atît de membrii grupului cît și de ceilalți din afară și *conducătorul informal*, care nu este nici numit și nici ales, dar care se impune grupului prin interacțiunea sa socio-afectivă, care acționează și se comportă în felul în care grupul se așteaptă să acționeze un conducător.

Determinat de legile de bază ale existenței grupului, precum și de însăși practica conducerii liderul formal are o serie de îndatoriri și responsabilități față de grup. El este primul care urmează să respecte normele grupului și să le impună în conduita celorlalți. Relațiile informale ale conducătorului spontan nu sînt atît de constrînse de asemenea reguli.

Viziunea unei existențe paralele a liderului formal cu cel informal în grup se dovedește simplistă [1]. Procesele de conducere în realitatea grupurilor sînt extrem de schimbătoare, într-o continuă mișcare. Astfel, în funcție de situațiile create, de problemele ce urmează a fi rezolvate, vectorii conducerii oscilează de la un membru al grupului la altul, aflîndu-se de fiecare dată în mîna aceluia care ia o inițiativă ce corespunde majorității membrilor. În mod obișnuit, această trecere a momentelor conducerii în grup de la o personalitate la alta se face între membrii recunoscuți ca fiind mai competenți în respectivele sectoare ale activității date. În mod conștient încredințăm adesea responsabilitatea și conducerea unor sarcini acelora pe care îi considerăm mai eficienți în sarcina dată.

---

[1] Cf. Sartain, North, Strange, Champan, *Psychology Understanding Human Behavior*, McGraw Hill, N. Y., 1962, p. 386—387.

Scanned with OKEN Scanner

Există mai multe căi prin care se exercită influența conducerii indivizilor dintr-o grupare dată : a) o *cale coercitivă,* de presiune, unde membrii acționează din obligație, sub influența amenințării ori a unor ordine și comenzi stricte (în armată, în conducerea penitenciarului, în spitalele de alienați), Efectele coerciției nu sînt dintre cele mai îmbucurătoare, deoarece ea creează dependență și resentimente. b) O a doua cale este cea *remunerativă,* prin acordare de diverse recompense externe indivizilor, în genere prin care se ajunge la o „manipulare" a colectivului și nu la o conducere rezonabilă și sănătoasă. De observat este că și o asemenea motivație în conducerea indivizilor produce dependență și resentiment. c) În sfîrșit, o a treia cale, cea a *motivației sociale interne* care aduce o angajare personală a individului, o identificare cu scopurile organizației, și cu intențiile conducătorului. Desigur, aceasta nu poate fi cale unică ; există împrejurări și situații în care sînt necesare stimularea prin recompensă, ori admonestarea, o anume constrîngere ș.a.

Cît privește tipul de personalitate al conducătorului, acesta nu poate fi considerat în sine independent de particularitățile specifice ale grupului pe care îl conduce. Astfel, pentru un grup care rezolvă probleme, liderului i se cere un înalt grad de competență intelectuală, un spirit creator dar și caracter și lealitate pentru a aproba o soluție bună a celorlalți. Pentru un grup operativ, de mare eficiență într-o situație excepțională (de pildă, în război), se cere un șef curajos, ferm, lipsit de anxietate. În genere, pentru grupele de distracție, reuniri în activități distractive este important liderul cu contacte informale, de înaltă sociabilitate și de interacțiune reconfortantă, după cum un lider sindical se caracterizează în principal printr-un interes crescut pentru problemele obștești, pentru condițiile de muncă ale semenilor ș.a.m.d.

În funcție de factorii situaționali ai grupului — volum, structură organizațională, finalitatea grupării și calitatea membrilor — dar, mai ales în raport cu însușirile personale ale conducătorului și cu concepția sa de conducere se conturează cîteva stiluri distincte : un stil de *conducere autoritară,* de *conducere democratică* și total *liberală* (descrise încă de K. Lewin, cu ocazia experiențelor pe care le-am reprodus la începutul acestui capitol) ; apoi, stilul de *conducere deliberat colectivă,* o *conducere meritocrată* și am putea adăuga *stilul conducerii educaționale* cu un accent deosebit pe autoconducere.

În cadrul conducerii autoritare liderul face uz de autoritate care nu derivă de la grup, influența sa mergînd de sus în jos, fără a se interesa de opiniile, preferințele și de atitudinile membrilor. Contactele sale cu indivizii sînt infime, el acționînd rigid prin interme-

Scanned with OKEN Scanner

diar ; de unde este şi cel mai puţin informat cu privire la grup, deşi indivizii vorbesc mult între ei „pe la spate". Stilul de conducere democratică se sprijină esenţialmente pe opiniile membrilor, pe iniţiative şi eforturi comune. Procesele de conducere, deciziile, sistemul de distribuire a sarcinilor decurg din interacţiunea indivizilor, din interesele lor grupale. În cadrul acestui stil motivaţia grupală a subiecţilor are mai multe şanse de dezvoltare. Stilul de conducere meritocrat (Michael Young) se bazează pe forţa capacităţilor, membrilor grupului pe o inteligenţă superioară şi mare capacitate de muncă. Acest stil imprimă colectivului mai multă obiectivitate în distribuirea sarcinilor, ca şi în promovarea valorilor, în structurarea dependenţelor şi a ierarhiei după merit.

Stilul de *conducere colectivă* promovat în munca partidului comunist, în instituţiile de stat şi obşteşti, pleacă de la o concepţie nouă, mai cuprinzătoare asupra însăşi activităţii de conducere. Conducerea în acest sens, este nu numai îndrumare şi dirijare a forţelor materiale şi spirituale ale colectivităţii. Ea înseamnă, în primul rînd, o organizare ştiinţifică a muncii, cunoaşterea şi planificarea acţiunilor, cu evidenţa tuturor factorilor obiectivi şi subiectivi posibili, cu o lucidă previziune şi anticipare a evenimentelor, cu asigurarea tuturor condiţiilor care să pună energiile umane în mişcare pentru atingerea scopurilor propuse. Această conducere colectivă se bazează pe participarea directă a maselor de producători la proiectarea şi planificarea acţiunilor ; ea se realizează prin intermediul unor organisme sociale specializate şi de mare competenţă. Un atribut esenţial al conducerii colective este răspunderea comună, dar şi personală a conducătorului, precum şi controlul social obştesc în efectuarea conducerii, ca şi în îndeplinirea hotărîrilor colective luate.

Scanned with OKEN Scanner

LITERATURA UTILIZATĂ

MARX, K. Capitalul, vol. I. Ed. pol. București, 1960.
MARX, K. Prefață la „Contribuții la critica economiei politice". În : Marx-Engels. Opere vol. I. Ed. pol. București, 1967.
MARX, K., ENGELS, Fr. Ideologia germană. Ed. de stat pentru lit. politică, București, 1956.
MARX, K., ENGELS, Fr. Opere vol. III. București, Ed. pol. 1958.
MARX, K., ENGELS, Fr. Opere vol. 23. Ed. pol. București, 1966.
ENGELS, Fr., Situația clasei muncitoare în Anglia În : Marx—Engels Opere vol. I. Ed. pol. Buc. 1958.
ENGELS, Fr., Domnul Eugen Dühring revoluționează știința (Anti-Dühring). Ed. pol. București 1966.
ENGELS, Fr., Originea familiei, a proprietății private și a statului Ed. P.M.R., București 1950.
LENIN, V. I., Materialism și empiriocriticism. Ed. pol. București 1957.
LENIN, V. I., Opere vol. 33 E.S.P.L.P., București 1957.
CEAUȘESCU, N., Expunere cu privire la programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe bazele principiilor eticii și echității socialiste și comuniste. 3 noiembrie 1971. Ed. pol. București 1971.
CEAUȘESCU, N., Expunere la deschiderea colocviului privind problemele științei conducerii societății. 6 martie 1972. Ed. pol. București, 1972.
CEAUȘESCU, N., Expunere la consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural educative. Ed. pol. București 1971.

*
* *

1. ADCOCK, C. J., Fundamentals of Psychology, Pelican, London 1964.
2. ALLPORT, G. W., Structure et développement de la personnalité. Delachaux-Niestlé. Neuchâtel, 1970.
3. ANANIEV, B. G., Celovek kak predmet poznania. Izd. L.G.U. Leningrad 1969.

Scanned with OKEN Scanner

4. ANASTASI, Anne — Individual Differences. John Wiley, N.Y. 1967.
5. ANZIEU, D., MARTIN, J. Y., La dynamique des groups restreints. P.U.F., Paris 1968.
6. ANZIEU, D., Le développement des relations interpersonnelles chez l'enfant. Bull. de psych., avril 1966.
7. BARRON, Fr., Creative Person and Creative Process, Holt, Rinehart and Winston, N.Y. 1969.
8. BAUD, Fr., Les relations humaines. P.U.F., Paris, 1967.
9. BARTLETT, C., Remembering, f. l. 1932.
10. BALACEANU, C., NICOLAU, Ed. — Personalitatea umană o interpretare cibernetică. Ed. Junimea, Iași, 1972.
11. BEJAT, M., Talent, inteligență, creativitate. Ed. șt., Buc. 1971.
12. BEJAT, M., The role of the image in problem-solving. Rev. roum. des sc. soc. Série Psychologie, nr. 2. 1972.
13. BIERI, J., Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. Journ of abnorm. soc. psych., vol. 51. 1955.
14. BLONDEL, Ch., Introduction à la psychologie collective. Paris 1928.
15. BLOOM, B. B., Stability and Change in Human Characteristics. John Wiley & Sons, N.Y. 1966.
16. BOGDAN, T., Psihologie judiciară, Lit. M.I. București 1957.
17. BOGDAN, T., Relațiile interumane ale locatarilor din blocuri. În : Miron Constantinescu (sub. red.) Procesul de urbanizare în România. Zona Brașov. Ed. pol. București 1970.
18. BOGDAN, T., Probleme de psihologie judiciară. Ed. șt. București 1973.
19. BOGDAN, T., Creativitatea și educarea ei în școală (sub tipar).
20. BOGDAN, T., TUCICOV-BOGDAN, A., RADU, N., Educația școlară în perspectiva sociologiei și a psihologiei sociale. În : Studii de sociologie și psihologie socială. Ed. pol. Buc. 1968.
21. BENIUC, M., Învățarea și inteligența la animale. Ed. Inst. de psihol. Cluj 1934.
22. BĂDINA, Ov., (sub red.) — Probleme de sociologie. Ed. militară, Buc., 1970.
23. BERAR, P., Teoretic și empiric în sociologie. În : Studii de sociologie și psihologie socială. Ed. pol. Buc. 1968.
24. BERTALANFFY, Ludwig von, Teoria generală a sistemelor și aplicarea ei în psihologie. În : Teorie și metodă în științele sociale. vol. VIII. Ed. pol. București 1972.
25. BROWN, J. A. C., Techniques of persuasion, Penguin, London, 1968.
26. BRUNER, J. S., Pentru o teorie a instruirii E.D.P. București 1970.
27. CARLIER, Michèle, Étude differentielle des processus liés à la flexibilité. Rev. Intern. de Psych. Appliquée, Oct. 1972.
28. CARMICHAEL, L., (red) Manuel de psychologie de l'enfant. vol. I—III. P.U.F., Paris 1952.
29. CARMICHAEL, L., (red) Contemporary Readings in General Psychology. Ed. Robert S. Daniel, Houghton Mifflin Comp., Boston 1964.
30. CASTELLALN, Yvonne, Initiation à la psychologie moderne. soc. d'Ed. d'Enseignement supérieur, Paris 1969.
31. CATTELL, R. B., The Scientific Analysis of Personality. Penguin London 1967.
32. CHELCEA, S., Fenomene de devianță. În : Procesul de urbanizare în România Zona Slatina-Olt, sub red. Miron Constantinescu — H. H. Stahl Ed. Acad. R.S.R., București 1970.
33. CHIRCEV, A., Psihologia atitudinilor sociale. Cluj—Sibiu, 1941.

Scanned with OKEN Scanner

34. CAZACU, Aculin, Structuri integrative în relațiile dintre generații. În : Integrarea socială a tineretului, sub red. Miron Constantinescu. Ed. științifică, București 1969.
35. CESNOKOV, D., KARPUSIN, V., Personne et société. Ed. Moscou. 1967.
36. COHEN, Albert, La déviance Ed. Duculot, Belgique 1971.
37. CONSTANTINESCU, Miron (red), Cercetări sociologice contemporane. Ed. științifică, București 1971.
38. CONSTANTINESCU, Miron, Introducere în sociologie. Univ. București 1971.
39. CONSTANTINESCU, Miron, Cercetări sociologice, 1938—1971. Ed. Acad. R.S.R., București, 1971.
40. DAN-SPINOIU, G., Relațiile umane în grupele de muncă industrială. Ed. Acad. R.S.R., București, 1971.
41. DAVAL, R., Traité de psychologie sociale. P.U.F., París, 1963.
42. DEBATY, Pol, La mesure des attitudes, P.U.F., Paris 1967.
43. DEESE, J., The Psychology of Learning, McGraw-Hill, London 1958.
44. ELLEN, Paul, The Compulsive Nature of Abnormal Fixation, In : Aubrey J. Yates (red), Frustration and Conflict. D. van Nostrand, N.Y. 1965.
45. ENDLER, N.S., BOULTER, L. R., OSSER, H, Contemporary Issues in Developmental Psychology. Holt, Rinehart & Winston N.Y. 1968.
46. EYSENCK H. J., The Structure of Human Personality, Meuthen & Comp. London 1970.
47. EYSENCK, H. J., Crime and Personality, Routledge and Kegan Paul London, 1967.
48. FESTINGER, L., A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford Univ. Press Stanford, 1957.
49. FEUERBACH, L., Esența creștinismului, Ed. științifică, București, 1961.
50. FISCHBEIN, E., Conceptele figurale. Ed. Acad R.P.R., 1963.
51. FRAISSE, P., Psihologia experimentală, Ed. șt. București 1972.
52. FRAISSE, P., PIAGET, J., Traité de psychologie expérimentale, vol. I—IX. P.U.F., Paris, 1963—65.
53. FREUD, S., Introduction à la psychanalyse. Payot, Paris, 1968.
54. FREUD, S., La psychopathologie de la vie cotidienne. Payot, Paris, 1923.
55. GLUECK, Sheldon, GLUECK, El, Unraveling Juvenile Delinquency. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1950.
56. GRATIOT-ALPHANDÉRY, H., ZAZZO, René, Traité de psychologie de l'enfant vol. I—IV, P.U.F., Paris, 1970—1972.
57. GOLU, M., DICU, Aurel, Introducere în psihologie. Ed. ști. Buc. 1972.
58. GUILFORD, P. J., The Nature of Human Intelligence, McGraw-Hill N.Y. 1967.
59. GUILFORD, P. J., Personality for Creativity, In : Creativity, its Educational Implications. John Wiley & Sons, N.Y. 1967.
60. GUILFORD, J. P., Personality, McGraw-Hill, N.Y. 1959.
61. GUILLAUME, P, Manuel de psychologie, Alcan, Paris, 1947.
62. HERSENI, Tr., Prolegomene la teoria sociologică. Ed. șt. Buc. 1969.
63. HIEBSCH, H. VORWERG, M., Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. D.V.W., Berlin, 1967.
64. HOFSTÄTTER, P. R., Psychologie, Fischer Bücherei, Frankfurt a/M 1969.
65. HOMANS, G. C., The Human Group, Harcourt & Brace, N.Y. 1950.
66. HURLOCK, E., Child Development, McGraw-Hill, N. Y. 1964.
67. HUNTER, J. M. L., Memory, Pelican, London 1968.
68. JAHODA, Marie, WARREN, Neil (red), Attitudes, Penguin, London 1966.

Scanned with OKEN Scanner

69. JAMES, William, The Writings of ... Edited by John J. McDermott, Random House, N.Y. 1967.
70. JANET, Pierre, Les débuts de l'intelligence. Flammarion, Paris, 1935.
71. JANET, P., L'intelligence avant le langage, Flammarion, Paris, 1936.
72. JERSILD, A. T., Child Psychology, Prentice-Hall, Englewood Cliffs New Jersey 1968.
73. JODELET, D., VIET, J., BESNARD, Ph., La psychologie sociale — une discipline en mouvement, Mouton, Paris, 1970.
74. KABANOVA-MELLER, E. N., Psihologia însușirii cunoștințelor și a deprinderilor la școlari E.D.P., București 1963.
75. KATZ, D., Handbuch der Psychologie, Benno Schwabe & Co Basel, 1951.
76. KLINEBERG, Otto, Psychologie sociale, vol I—II P.U.F., Paris 1963.
77. KÖHLER, W., L'intelligence des singes supérieurs. Alcan, Paris, 1928.
78. KOVALEV, A.G., Problema voli v svete psihologhii otnoșenii. Leningrad, 1956.
79. KOVALEV, A. G., MEASISCEV, V. N., Particularitățile psihice ale omului vol. I—II E.D.P., București, 1958 și 1963.
80. KRECH, D., CRUTCHFIELD, E. E., BALLACHEY, E. L., Individual in Society. McGraw-Hill, N.Y. 1962.
81. KRAU, Edgar, Diagnosticarea experimentală a unor trăsături de personalitate printr-un test proiectiv. Rev. Psih. 13/967.
82. KUZMIN, E. S., Osnovî soțialnoi psihologhii. Izd. L.G.U., Leningr. 1967.
83. JACOBSON, P. M., Psihologhii ciustv. A.P.N., Moscova 1956.
84. LEVENTHAL, H., Congnitive processes and interpersonal predictions. Journ. of. abnorm. social psychology, vol. 55, 1957.
85. LEONTIEV, A. N., Probleme ale dezvoltării psihicului. Ed. științifică, București 1964.
86. LEVITOV, D., Voprosî psihologhii karaktera. A.P.N., Moscova 1952.
87. LEVY, André, (red) Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains, vol. I—II Dunod, Paris 1965.
88. LEVY-BRUHL, L., Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive. Paris, 1931.
89. LEVY-BRUHL, L., Mentalité primitive, Paris, 1922.
90. LEWIN, Kurt, Psychologie dynamique — les rélations humaines P.U.F., Paris, 1967.
91. LEVI-STRAUSS, Claude, Gîndirea sălbatică, Ed. științifică, București 1970.
92. LINTON, Ralph, Fundamentul cultural al personalității. Ed. științifică, București, 1968.
93. LORENZ, Konrad, Essais sur le comportement animal et humain. Seuil, Paris, 1970.
94. MACOVSKI, Eug., Materie vie și premisele unei teorii moleculare a memoriei. Studii și cercetări de biochimie. 3/1966.
95. MAISONNEUVE, J., La psychologie sociale, P.U.F., Paris, 1967.
96. MARX, M. H., HILLIX, W. A., Systems and Theories in Psychology. McGraw-Hill N.Y. 1963.
97. MASLOW, A. H., Motivation and Personality, Harper, N.Y. 1954.
98. MAZILU, I., Opinie publică în socialism. Ed. pol. București 1971.
99. McDOUGALL, W., An Introduction to Social Psychology, Meuthen, London, 1931.
100. MERTON, R. K., Social Theory and Social Structure, Free Press Chicago, 1955.
101. MENDRAS H., Eléments de sociologie, Armand Colin, Paris, 1968.

Scanned with OKEN Scanner

102. MIHU Achim, Sociologia americană a grupurilor mici. El. pol. Bucureşti 1970.
103. MUCHIELLI, R., La dynamique des groupes, Editions sociales francaises Paris, 1968.
104. MOWRER, O. H., Learning Theory and Personality Dynamics, Ronald Press, N.Y. 1950.
105. MUCHIELLI, R., Comment deviennent-ils délinquents. Ed. sociales Paris, 1965.
106. MERTON, R. K., NISBET, R. A., (eds) Contemporary Social Problems Harcourt Brace Jovanovich, Inc. N.Y. 1971.
107. MAMALI Cătălin, Tehnica de măsurare şi reprezentare grafică a capacităţii de transpătrundere a relaţiilor interpersonale. În : Metode şi tehnici ale sociologiei. E.D.P., Bucureşti, 1970.
108. MORGAN, C. T., KING, R., Introduction to Psychology, McGraw-Hill, N.Y. 1966.
109. MUNN, Norman L., Traité de psychologie Payot, Paris, 1965.
110. NEWCOMB, Th., TURNER, R., CONVERSE, Ph., Social Psychology. A Study of Human Interaction. N.Y. 1965.
111. NY, Le, J. F., Materialismul şi psihologia socială. În : Teorie şi metodă în ştiinţele sociale, vol. II. Ed. pol. Bucureşti, 1966.
112. OSTERRIETH, P. A., Faire des adultes, Ch. Dessart, Bruxelles, 1966.
113. PÂNZARU, P., Asupra conceptelor „statut" şi „rol". Simpozionul de sociologie, iunie 1969.
115. PAVELCU, V., Din viaţa sentimentelor. Orizonturi, Bucureşti, 1969.
116. PAVELCU, V., Natura creativităţii. În : Lucrările ştiinţifice ale cadrelor didactice, vol. I. Suceava, 1970.
117. PAVLOV, I. P., Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor. Ed. Acad. R.P.R., Bucureşti 1953.
118. PIAGET, J., La psychologie, les relations interdisciplinaires et le système des sciences, Conf. Int., Psych., Moscou, 1966.
119. PIAGET, J., INHALDER, B., L'image mentale chez l'enfant. P.U.F., Paris, 1966.
120. PIAGET, J., Le structuralisme, P.U.E. Paris, 1968.
121. PIAGET, J., La psychologie de l'intelligence, Armand Collin, Paris, 96.
122. PIAGET, J., Înţelepciunea şi iluziile filozofiei, Ed. şt. Buc. 1970.
123. PIAGET, J., INHELDER, B., Psihologia copilului, E.D.P., Buc. 1970.
124. PIAGET, J., Biologie şi cunoaştere, Dacia, Cluj, 1971.
125. POIRIER, J., Histoire de l'éthnologie, P.U.F. Paris, 1969.
126. POLITZER, G., La crise de la psychologie contemporaine. Editions sociales Paris, 1947.
127. POLYA, G., Matematica şi raţionamentele plauzibile, vol. I—II. Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1962.
128. POLYA, G., Cum rezolvăm o problemă ? Ed. şt. Bucureşti, 1965.
129. POPA, C., Norme şi decizie. În : Ştiinţa conducerii societăţii. Ed. pol. Bucureşti, 1971.
130. POPESCU-NEVEANU, P., Tipurile de activitate nervoasă superioară la om. Ed. Acad. R.P.R., Bucureşti, 1961.
131. POPESCU-NEVEANU, P. şi colab., Studiu privind idealul de viaţă la tînăra generaţie. An. Univ. Buc., Ser. St. soc. 1964.
132. PORSNEV, B. F., Soţialnaia psihologia i istoria. Izd. Nauka, Moscova, 1966.
133. RALEA, M., Curs de psihologie socială, f.e. Bucureşti, 1941.

Scanned with OKEN Scanner

134. RALEA, M., Asupra expresiei sociale a emoțiilor. În : Scrieri din trecut. ESPLA, București, 1957.
135. RALEA, M., HERSEN, Tr., Introducere în psohologia socială. Ed. științifică, București, 1966.
136. RADU, N., Activitățile de grup în formarea operațiilor gîndirii creatoare. în : Personalitatea copilului, Ed. pol. București, 1972.
137. RADU, N., Învățarea programată (structurată) a gramaticii. EDP. București, 1970.
138. RAPAPORT, D., Cognitive Structures. În : J. S. Bruner et al (eds) Contemporary Approaches to Cognition, Harvard University, Press, 1957.
139. RĂDULESCU-MOTRU, C., Curs de psihologie, Cultura națională, București, 1923.
140. RIBOT, Théodule, La logique des sentiments. F. Alcan, Paris, 1906.
141. ROCHEBLAVE, A. M. La notion de rôle en psychologie sociale. P.U.F., Paris, 1962.
142. ROSS, Stagner., Psychology of Personality. McGraw-Hill, N.Y. 1961.
143. ROȘCA, Mariana, Metode de psihodiagnostic. E.D.P., București, 1972.
144. ROȘCA, Al., Motivele acțiunilor umane, Cluj-Sibiu, 1943.
145. ROȘCA, Al., ZÖRGÖ, B., Demonstrații experimentale la lecțiile de psihologie din școala medie. E.D.P., București, 1958.
146. ROȘCA, Al., CHIRCEV, N., Studii de psihologie pedagogică, E.D.P., București, 1958.
147. ROȘCA, Al (sub red.), Tratat de psihologie exprimentală. Ed. Acad. R.P.R., București, 1963.
148. ROȘCA, Al. (sub red.), Psihologia generală E.D.P., București, 1966.
149. ROȘCA, Al. și colab., Psihologia pedagogică, E.D.P., București, 1967.
150. ROȘCA, Al., Creativitate, modele programare. Studii de psihologia gîndirii, Ed. științifică, București, 1967.
151. ROTH, Andrei-Indivíd, colectivitate, societate. În : Sociologia generală sub red. Miron Constantinescu. Ed. științifică, București, 1968.
152. RUBINSTEIN, S. L., Osnovî obșcei psihologhii. APN, Moscova, 1946.
153. RUBINSTEIN, S. L., Prințipî i puti razvitia psihologhii, APN, Moscova, 1959.
154. RUBINSTEIN, S. L., Existență și conștiință. Ed. șt. Buc., 1960.
155. SALADE, D., Formarea opiniei familiei despre viitorul profesional al copiilor. În : Integrarea socială a tineretului, sub red. Miron Constantinescu, Ed. științifică, București, 1969.
156. SAMARIN, J. A., Ocerki psihologhii uma. A.P.N. Moscova, 1962.
157. SARTAIN, A. Q., STRANGE, J. R., CHAPMAN, H. M., Psychology. Understanding Human Behavior, McGraw-Hill, N.Y. 1962.
158. SAHLEANU, V., POPESCU-SIBIU, I., Introducere critică în psihanaliză. Dacia, Cluj, 1972.
159. SCHOENFELD, W. N., Learning Theory and Social Psychology, În : O. Klineberg and R. Christie (eds), Perspectives in Social Psychology. Holt, Rinehart & Winston, N.Y., 1965.
160. SCHWARTZ, Paul, Psychology, the Study of Behavior. Van Nostrand, Toronto, 1963.
161. ȘCHIOPU, U., Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7 la 11 ani. Ed. științifică, București, 1966.
162. SECENOV, I. M., Fiziologia sistemului nervos, Ed. medicală, București, 1954.
163. SHELDON, W. H., Les variétés du tempérament. P.U.F., Paris, 1951.

Scanned with OKEN Scanner

164. SHERIF, Muzafer, HOVLAND, Carl J., Social Judgement. Yale Univ. Press, New-Haven, Conn. 1965.
165. SHOUKSMITH, G., Intelligence, Creativity and Cognitive Style. B. T. Bastford Ltd. London, 1970.
166. SLAMA-CAZACU, T. Introducere în psiholingvistică. Ed. șt. Buc. 1968.
167. SMIRNOV, A. A., (red.) Psihologia. E.D.P., București, 1959.
168. SNIJDERS, J. Th., Action réciproque de la théorie sur la partique. Rev. Int. de Psych. Appliquée, avril, 1969.
169. SORENSON, H. Psychology in Education. McGraw-Hill, N.Y. 1964.
170. SOROKIN, Pitirim A., Comment la civilisation se transforme. Lib. Marcel Rivière, Paris, 1964.
171. SPROTT, W. J. H., Psychologie sociale. Payot, Paris, 1954.
172. SPROTT, W. J. H., Human Groups, Pelican, London, 1969.
173. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ, Fl., Psihologia socială. Curs nepublicat, Cluj, 1938.
174. ROSS, Stagner-Psychology of Personality, McGraw-Hill, N.Y., 1961.
175. STERN, William, Psychologie der individuellen Differenzen. f.e. Leipzig, 1900.
176. STOETZEL, J. Psychologie sociale, Flammarion, Paris, 1963.
177. STAHL, H. H., Status-uri, roluri, personaje și personalități sociale. În : Sociologie generală, sub red. Miron Constantinescu. Ed. științifică, București, 1968.
178. SZCZEPANSKI, Jan, Noțiuni elementare de sociologie. Ed. șt. București, 1972.
179. TIHOMIROV, Prințipî selecții v mișlenii. Rev. Voprosî Psihologii nr. 6/1956.
180. TUCICOV-BOGDAN, Ana, Contribuții teoretice și experimentale la studiul gîndirii elevilor în procesul de însușire a limbii române. Autoreferatul tezei de doctorat. Univ. Buc. 1959.
181. TUCICOV-BOGDAN, Ana, Abstractizarea și concretizarea în însușirea cunoștințelor gramaticale. Rev. de Psih., București, 2/1966.
182. TUCICOV-BOGDAN, Ana, ZLATE, M., CONSTANTINESCU, Paula, Relațiile interpersonale în grupele de elevi în primul an de liceu. Revista de psihologie, 3/1969.
183. TUCICOV-BOGDAN, Ana, Efectele problematizării cunoștințelor în procesul de învățămînt. În : Studii de Psihologie, Universitatea București, 1969.
184. TUCICOV-BOGDAN, Ana, Aspecte din viața tinerei generații în cartierul Steagul Roșu. În : Miron Constantinescu (red.) : Procesul de urbanizare în România. Zona Brașov. Ed. pol. Buc., 1970.
185. TUCIOV-BOGDAN, Ana, (red.) : Personalitatea copilului. Ed. pol. Buc., 1972.
186. USINSKI, K. D., Izbrannîe pedagoghiceskie socioemiia. Tom. 2 Uciped-ghiz, Moscova, 1953.
187. WEXLIARD, Al, Le clochard, Desclée de Brouwer, Paris, 1957.
188. VIGOTSKI, L. S. Opere psihologice alese, vol. I—II, E.D.P., București, 1972.
189. WALLON, H. Les origines du caractère chez l'enfant. P.U.F., Paris, 1949.
190. WALLON, H., De la act la gîndire. Ed. șt. București, 1964.
191. WARD, P. B., Thougt and Personality, Penguin, London, 1970.
192. WOODWORTH R. S., Psychologie expérimentale. P.U.F., Paris, 1949.
193. WOODWORTH, R., SHEEMAN, M., Contemporary Schools of Psychology. McGraw-Hill, N.Y. 1964.
194. ZAJONC, R. B., Psychologie sociale expérimentale. Dunod, Paris, 1967.

Scanned with OKEN Scanner

195. ZAMFIR, Cătălin., Metoda normativă în psihosociologia organizării. Ed. științifică, București, 1972.
196. ZAPAN, Gh., The Method of the Objective Appreciation of Personality. Rev. Roum. de Sc. Sec. Série Psychologie, nr. 14/1970.
197. ZAZZO, René, Les jumeaux, le couple et la personne. P.U.F., Paris, 1960.
198. ZLATE, Mielu, Psihologia socială a grupurilor școlare. Ed. pol. Buc., 1972.
199. YOUNG, Michael, The rise of the Meritocracy, Penguin, London, 1967.
200. * * * Les attitudes. Symposium de la psychologie scientifique de langue française. P.U.F., Paris, 1961.

Scanned with OKEN Scanner